

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

Kód oboru: 7506R012

Název bakalářské práce:

**ROLE A VÝZNAM OSOBNÍ ASISTENCE U
PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE S AUTISMEM**
***THE ROLE AND IMPORTANCE OF PERSONAL
ASSISTANCE TO A CHILD UNDER SIX WITH AUTISTIC
BEHAVIOUR***

Autor:

Podpis autora: _____

Markéta Hudcová

Liberecká 45

463 42 Hodkovice n. M.

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Brožová Doubková

Počet:

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
70	2	0	1	20	8 + 1 CD

CD obsahuje **celé** znění bakalářské práce.

V Liberci dne:30.4.2008

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne:

Podpis:

Poděkování:

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Andree Brožové Doubkové za odborné vedení mé bakalářské práce, její trpělivost a čas, cenné a podnětné rady a také za konstruktivní připomínky.

Děkuji matce dítěte s autismem paní I. a osobní asistentce paní L., za jejich otevřenost při rozhovoru a za svůj čas, který mi věnovaly.

Děkuji své rodině, která mi poskytla zázemí, v němž moje práce mohla vzniknout

Název bakalářské práce: Role a význam osobní asistence u předškolního dítěte s autismem

Název bakalářské práce: The role and importance of personal assistance to a child under six with autistic behaviour

Jméno a příjmení autora: Markéta Hudcová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2007/2008

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Andrea Brožová Doubková

Resumé:

Bakalářská práce se zabývala rolí a významem osobní asistence u předškolního dítěte s autismem. Cílem práce bylo zjistit, do jaké míry osobní asistent přispívá k zapojení autistického dítěte do kolektivu a k rozvoji jeho školní zralosti. Teoretická část práce byla tvořena pěti kapitolami, které zpracovávaly a prezentovaly odborné zdroje. V první kapitole byla definována kritéria autismu. Druhá kapitola se zabývala specifiky výchovy a vzdělávání jedinců s autismem. Třetí kapitola charakterizovala předškolní věk. Čtvrtá kapitola byla zaměřena na osobní asistenci, pátá kapitola na asistenci pedagogickou. Praktická část práce zjišťovala pomocí kazuistické metody vliv osobní asistence na vývoj předškolního dítěte s autismem. Kazuistická metoda byla zpracována na základě pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentů. Práce objasnila význam osobní asistence u předškolního dítěte s autismem a zároveň poukázala na problémy, jež jsou s daným tématem spjaty.

Klíčová slova: autismus, strukturované učení, komunikační systém, předškolní věk, školní zralost, osobní asistence, pedagogická asistence, kazuistická metoda.

Summary:

The bachelor work dealt with the role and importance of personal assistance to a pre-school child with autism. Objective of the work was to ascertain the rate of the contribution of the personal assistant to join of autistic child into the collective and to development of his school maturity. Theoretical part of the work was created with five chapters, which worked and presented special sources. In the first chapter, there

were defined criteria of autism. The second chapter dealt with specifics of education of individuals with autism. The third chapter characterized the pre-school age.

The fourth chapter was intended on the personal assistance, the fifth chapter on the pedagogical assistance. Practical part of the work investigated with the influence of personal assistance to the development of the pre-school child with autism, by means of the case studies method. Case studies method was worked on the basis of observation, interviews and analysis of documentation. The work clarified the importance of personal assistance to a pre-school child with autism along with referred to problems which are united with this theme.

Keywords: autism, structured teaching, communicational system, pre-school age, school maturity, personal assistance, pedagogical assistance, case studies method.

Obsah

1 Úvod.....	8
2 Teoretická část	10
2. 1 Autismus jako pervazivní vývojová porucha	10
2. 2 Výchova a vzdělávání jedinců s autismem.....	13
2. 2. 1 Charakteristické rysy autismu	13
2. 2. 1. 1 Sociální interakce	13
2. 2. 1. 2 Představivost.....	14
2. 2. 1. 3 Komunikace.....	15
2. 2. 2 Strukturované učení.....	19
2. 2. 2. 1 Individuální přístup.....	21
2. 2. 2. 2 Strukturalizace.....	21
2. 2. 2. 3 Vizualizace.....	23
2. 2. 3 Výměnný obrázkový komunikační systém.....	23
2. 3 Předškolní věk.....	26
2. 3. 1 Charakteristika předškolního věku.....	26
2. 3. 2 Školní zralost.....	27
2. 3. 3 Předškolní dítě s autismem.....	29
2. 4 Osobní asistence.....	31
2. 4. 1 Zákon o sociálních službách.....	31
2. 4. 2 Cíle a formy osobní asistence.....	34
2. 4. 3 Osobní asistent.....	35
2. 4. 3. 1 Kvalifikační požadavky na osobního asistenta.....	36
2. 4. 3. 2 Osobnostní předpoklady pro výkon činnosti osobního asistenta.....	37
2. 4. 3. 3 Role osobního asistenta u klienta s autismem.....	39
2. 5 Pedagogická asistence.....	40
3 Praktická část.....	41
3. 1 Cíl praktické části.....	43
3. 2 Stanovení předpokladů.....	44
3. 3 Použité metody.....	44
3. 4 Popis zkoumaného vzorku.....	48
3. 5 Průběh realizace praktické části.....	50

3. 6	Interpretace výsledků.....	53
3. 6. 1	Interpretace výsledků z pozorování.....	53
3. 6. 2	Interpretace výsledků z rozhovorů.....	57
3. 6. 3	Interpretace výsledků ze studia analýzy dokumentů.....	58
3. 7	Ověření stanovených předpokladů.....	65
4	Závěr.....	66
5	Seznam použitých zdrojů.....	68
6	Seznam příloh.....	70

1 Úvod

Osobní asistence v dnešní době již není neznámým pojmem, především díky médiím a často diskutovanému Zákonu č.108/2006 Sb., o sociálních službách. V této souvislosti se ale o zákonu média i odborná veřejnost zmiňují zejména s ohledem na klienty převážně seniorského věku, přestože se zákon vztahuje na všechny osoby zdravotně postižené, a tedy děti nevyjímaje.

Právě děti, které mají určitý zdravotní handicap, potřebují pro svou integraci do společnosti službu osobní asistence. Společností v tomto slova smyslu je pro ně většinou předškolní a školní zařízení, kde se jim dostává přiměřeného vzdělání, na který mají nárok.

Někdy však není pro rodiče snadné umístit své zdravotně handicapované dítě do předškolního nebo školního zařízení. Řešením situace, která se pro rodiče stává po určité době problematickou a někdy už i neúnosnou, může být přijetí dítěte s postižením do školního nebo předškolního zařízení s asistentem. Takovým asistentem může být asistent pedagogický nebo asistent osobní.

Specifické nároky na asistenta, ať už osobního nebo pedagogického, klade asistence u jedince (dítěte i dospělého) s autismem.

Autismus se spolu s dětskou mozkovou obrnou a některými dalšími poruchami psychomotorického vývoje řadí mezi neurovývojová onemocnění.

Autismus jako pojem je znám především díky literatuře nebo několika známým filmům, takže většina lidí má představu, že každý autista je něčím výjimečný a má v určitých oblastech mimořádné schopnosti. To je opět zjednodušená představa.

Většina dětí postižených autismem má díky svému postižení poměrně velké problémy se vzdáváním a jejich rodiče zase s jejich výchovou.

Bakalářská práce se bude zabývat významem služby osobní asistence u předškolního dítěte s autismem a rolí osobního asistenta v tomto procesu.

Téma bakalářské práce bylo zvoleno z důvodu nedoceněné důležitosti služby osobní asistence u dítěte s autismem a zároveň poměrně nízké informovanosti o této sociální službě.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, do jaké míry osobní asistent přispívá k zapojení autistického dítěte do kolektivu a k rozvoji jednotlivých aspektů jeho školní zralosti.

Teoretická část této práce se skládá z pěti kapitol.

Práce uvádí v první kapitole pojem autismus a popisuje symptomy, kterými se vyznačuje a pomocí nichž se i definuje.

V druhé kapitole jsou vysvětlena specifika výchovy a vzdělávání jedinců s autismem.

Třetí kapitola charakterizuje předškolní věk a školní zralost.

Osobní asistenci se zabývá kapitola čtvrtá a pátá kapitola popisuje asistenci pedagogickou.

Praktická část zjišťuje pomocí rozhovorů, pozorování a studia a analýzy dokumentů, jak je osobní asistence pro předškolní dítě s autismem prospěšná.

Práce objasňuje význam osobní asistence u předškolního dítěte s autismem a zároveň poukazuje na různé problémy, jež jsou s daným tématem spjaty, které však ani rodič postiženého dítěte, ani osobní asistent nejsou schopni sami vyřešit.

*„Láska a intuice jsou nezbytné,
ale nejsou dostačující v případech,
kdy postižený je speciálně speciální...“*

Dewey (1983)

2 Teoretická část

2.1 Autismus jako pervazivní vývojová porucha

Autismus patří mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje, jedná se o vrozenou mozkovou poruchu některých mozkových funkcí. Tato porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Autismus se může pojít s jakoukoliv jinou nemocí či poruchou. Tím je ovšem ztížen diagnostický proces.

Zařazení autismu nebylo v minulosti snadné, proto byl řazen mezi mentální onemocnění nebo psychózy.

Nejčastěji jsou používána kritéria Světové zdravotnické organizace **ICD – 10** (International Classification of Disease, desátá verze) WHO, 1987 a **DSM – IV** (Diagnostic Statistical Manual, verze čtyři, vydaná Americkou psychiatrickou asociací) APA, 1994. .

Podle **DSM – IV** je autistické postižení definováno následně:

„**A.** Celkově zahrnuje šest symptomů skupin 1, 2 a 3, z toho nejméně dva symptomy skupiny 1, nejméně jeden symptom skupiny 2 a nejméně jeden symptom skupiny 3.

1. Kvalitativní postižení v sociálních vztazích je manifestováno nejméně dvěma následujícími prvky:

- a. Výrazné postižení v používání různorodého neverbálního chování (oční kontakt, výraz obličeje, tělesné postoje, pozice a gesta) pro regulaci sociálních vztahů.
- b. Neschopnost rozvíjet vztahy s vrstevníky na odpovídající vývojové úrovni.
- c. Výrazné postižení v oblasti sdílení radosti s jinými lidmi.
- d. Deficit v sociálně-emočním chování.

2. Kvalitativní postižení v oblasti komunikace, projevující se nejméně jedním z následujících kritérií:

- a. Opoždění nebo úplná absence vývoje řeči (není doprovázeno snahou kompenzovat toto postižení gesty či jinými typy komunikace).
- b. Výrazné postižení ve schopnosti iniciovat nebo pokračovat v konverzaci s ostatními navzdory existenci adekvátní řeči.
- c. Stereotypní a repetitivní použití jazyka nebo použití idiosynkratického jazyka.
- d. Dítě není schopno si spontánně hrát ani imitovat ve hře sociální situaci tak, aby to odpovídalo jeho věku.

3. Omezené, stále se opakující a stereotypní vzorce chování, které se manifestují alespoň jedním z následujících kritérií:

- a. Výrazné zaujetí pro jeden nebo více stereotypních omezených zájmů, které je abnormální co do intenzity či zaměření.
- b. Zřetelná nutkavá adherence k nefunkčním rutinám nebo rituálům.
- c. Stereotypní motorické manýry (např. plácání, třepetání prsty či rukama nebo pohyby celým tělem).
- d. Trvalé zaujetí pro určité části předmětů.

B. Abnormální vývoj před dosažením třetího roku, který se manifestuje jako zpožděný nebo abnormální nejméně v jedné ze tří oblastí:

- (1) v oblasti sociální interakce, užití jazyka odpovídá sociálnímu rozvoji dítěte v sociálním vývoji,
- (2) v oblasti jazyka používaného v sociální komunikaci,
- (3) v oblasti symbolické a imaginativní hry.

C. Nepoužívat pro Rettův syndrom, desintegrační poruchu v dětství a Aspergerův syndrom.^{“1}

V DSM – IV (stejně jako v ICD – 10) je autismus řazen mezi kategorie pervazivních vývojových poruch, mezi mentální retardace a specifické vývojové poruchy.

1 PEETERS, Theo. *Autismus. Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: 1998, s.9-10.

U mentálních retardací se jedná o zpomalení vývoje. Jedinec s mentální retardací se vyvíjí stejným způsobem jako kdokoliv z nás, pouze jeho vývoj je pomalejší, jeho mentální věk je nižší než věk chronologický.

U specifických vývojových poruch je vývoj jedince nejen pomalejší, ale je i jiný v určitých oblastech schopností.

Jestliže je kvalitativní postižení přítomno ve více oblastech, pak již hovoříme o **pervazivní vývojové poruše**. Nejdůležitější charakteristikou pervazivní vývojové poruchy je fakt, že dominantní postižení se skládá z problémů v oblasti sociálních dovedností, kognitivních funkcí jazyka a motoriky.

„Slovo pervazivní znamená, že je zasaženo něco hluboko v člověku, něco, co zasahuje celou osobnost. To je případ lidí s autismem. To, co dává našemu životu smysl, je komunikace s jinými lidmi, schopnost rozumět jejich chování, zacházet s předměty, orientovat se v situacích a jednat s lidmi tvořivým způsobem. Jsou to právě tyto oblasti, které jsou pro postižené s autismem nejobtížnější.

Výraz pervazivní porucha mnohem lépe vystihuje podstatu poruchy než jenom slovo autismus. Jestliže postižení mají celou řadu problémů ve vývoji komunikace, sociálního porozumění a imaginace a navíc mají těžkosti pochopit, co slyší a vidí, pak označení autistický, v omezeném slova smyslu obrácený do sebe nebo nezúčastněný, lhostejný, není nejužitečnější definice. Jejich skutečné potíže jsou mnohem širší než jednoduchá charakteristika sociální uzavřenosti.“²

V případě pervazivních vývojových poruch je **speciální vzdělávání** prioritou terapie. Většina výzkumných pracovníků je přesvědčena, že studovat vztah mezi duševními poruchami a autismem nemá velký význam a výzkum by se měl v budoucnosti zabývat spíše vztahem mezi autismem a vývojovými poruchami. V případě autismu se musíme smířit s tím, že vývojová porucha je trvalá.

Cílem terapie tedy je rozvinout všechny schopnosti a tím připravit postiženého na dospělý život tak, aby byl co nejvíce integrován do společnosti (i když jde o chráněnou integraci).

2 PEETERS, Theo. *Autismus. Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: 1998, s.11-12.

2. 2 Výchova a vzdělávání jedinců s autismem

Dnes již nikdo nemůže pochybovat o tom, že děti s autismem a poruchami autistického spektra mají na vzdělávání a vhodnou výchovu stejné právo jako děti zdravé nebo s jiným zdravotním postižením.

Projevy dítěte s autismem se mění s jeho věkem, objevují se a pak zase mizí. V určitých věkových obdobích je tedy autistické chování více zřetelné, ale u některých dětí lze zaznamenat ustupující tendenci typické symptomatiky. Chování dítěte se také mění vlivem sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a rovněž v důsledku výchovně – vzdělávacího programu, který dítě s autismem absolvuje. Tento program musí brát zřetel na specifika vzdělávání a výchovy jedinců s autismem.

2. 2. 1 Charakteristické rysy autismu

Charakteristické rysy autismu se projeví **triádou** ve třech oblastech vývoje:

- sociální interakce,
- představitivosti,
- komunikace.

2. 2. 1. 1 Sociální interakce

„Pro zdravé děti jsou sociální vztahy už od narození zdrojem radosti a uspokojení. U dětí s autismem vyvolávají často k velké lítosti nejbližších lhostejnost, podráždění a potřebu izolace jako formu obrany. Pro matku takto postiženého dítěte je obtížné pochopit, že dítě odmítá projevy lásky a náklonnosti (úsměv, mazlení). Problém není ve vztahu matka-dítě, jak mylně předpokládala psychogenní teorie, ale ve vrozených abnormalitách dítěte s autismem (neschopnost dávat přednost lidským vztahům, neschopnost interpretovat výrazy obličeje a řeč těla, neschopnost analyzovat lidské chování).“³

3 JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: 2000, s. 9.

U dětí s poruchou autistického spektra je sociální vývoj opožděný. Děti se snaží pochopit sociální svět jiným způsobem, který je pro ně typický – logickým vztahem příčiny a následku. Sociální intelekt jedince s poruchou autistického spektra je vždy v hlubokém deficitu vůči jeho mentálním schopnostem.

Rozlišujeme **pět typů sociální interakce** u lidí s poruchou autistického spektra:

- osamělý,
- pasivní,
- aktivní-zvláštní,
- formální, afektovaný,
- smíšený-zvláštní.

Typy sociálního chování se v současné době běžně uvádějí i v závěru diagnostického procesu. Stává se, že dítě, jež patřilo v raném věku do jednoho typu sociální interakce (osamělé, pasivní) se může časem stát dítětem s jiným způsobem sociální interakce (aktivní-zvláštní).

„Sociální chování je natolik různorodé a podléhá tolika vlivům, že jednotlivé projevy mohou odpovídat dvěma i více typologickým kategoriím. Převažující typ sociální interakce se obvykle vykrystalizuje až v dospělém věku.“⁴

2. 2. 1. 2 Představivost

Postižení v oblasti představivosti se projevuje repetitivním chováním, omezeným okruhem zájmů a rituály. V této souvislosti bývá také uváděn termín rigidita v myšlení a chování, a to z důvodu, aby nevznikal dojem, že nedostatkem představivosti se míní nedostatek kreativity. Někteří jedinci postižení autismem jsou však tvořivé činnosti schopni a mohou vytvářet dokonce i zajímavá umělecká díla.

Jedná se tedy spíše o to, že jedinec s autismem nedokáže využívat svých minulých zkušeností, chápat myšlenky druhých lidí, kombinovat a plánovat budoucnost. Volí si proto jako zdroj jediné jistoty a radosti své vlastní rituály a repetitivní chování.

4 THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: 2006, s.77.

Toto chování se ale věkem vyvíjí. V dětství se projevuje různými stereotypy, např. plácáním nebo třepetáním rukama, točením předměty, očíháváním, olizováním, kroužením, později se může přidružit řazení předmětů do řady podle určitého systému, opakované pohyby (zavírání a otevírání dveří, houpání, točení se do kola, kývavé pohyby), nutkavé zájmy o určité předměty (nářadí, mapy, čísla, telefonní seznamy, kanály, předpovědi počasí, televizní programy, jízdní řády, auta, vlaky). Zájmy dítěte o výše uvedené činnosti či předměty ale mohou být i natolik silné, že narušují rodinný život a sociální fungování dítěte s autismem.

I hry a trávení volného času dítěte s autismem se liší velmi nápadně od her vrstevníků. Vývoj hry je totiž závislý na schopnosti představivosti, úrovni myšlení, motoriky a sociálních dovednostech. Zacházení s předměty a hračkami bývá nestandardní a často nefunkční. O nové předměty, hračky a činnosti tyto děti většinou nemívají zájem. Stereotypní zájmy se mohou promítat i do kreseb dětí s autismem. Jejich kresby se vyznačují tím, že děti kreslí stále stejná témata (auta, vlaky, pravěká zvířata, koně, ptáky, domácí spotřebiče, hodiny, antény, kanály, umyvadla, kresby obsahují stále stejně se opakující znaky, číslice i písmena).

V dospělosti se tyto rituály, repetitivní chování a obsese většinou zmírňují.

„Jestliže se podaří rozvíjet komunikační a sociální dovednosti, pak závislost na rituálech a rutinách je menší a ubývá projevů obsesivního chování. Jestliže má postižený málo srozumitelných podnětů, pak toto nežádoucí chování převažuje. Čím menší důraz je kladen na rozvoj sociálních vztahů, komunikace a kognitivních dovedností, tím větší je pravděpodobnost repetitivního a rituálního chování, které přetrvává do dospělosti.“⁵

2. 2. 1. 3 Komunikace

Také tato oblast je u jedinců s autismem silně problematickou, a to z několika důvodů.

5 JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III. problémy s představivostí u dětí s autismem*. Praha: 2000, s. 4.

Mezi nejzávažnější problémy patří především:

- problémy s abstrakcí (dítě s autismem je hyperrealistické, tzn. odpoví přesně na otázku nebo doslova splní pokyn),
- problémy s chápáním symbolů, emocí, gest (nerozumí významu výrazů obličeje nebo zabarvení hlasu),
- problémy s generalizací (nedovede něco spontánně zobecnit, označí určitým slovem jen jeden konkrétní předmět, neumí přenášet informace z jednoho prostředí do druhého, např. úkoly, které plní např. ve škole běžně, není schopno plnit doma a naopak, jídlo, které jí doma, nejí ve škole),
- problémy se zájmeny z důvodu doslovného způsobu myšlení (nechápe, že jedna osoba je někdy nazývána Já, jindy však Ty nebo i On),
- problémy s pamětí (obvykle má dobrou krátkodobou paměť, dokáže zopakovat i celé pasáže rozhovorů, ale bez porozumění obsahu),
- problémy v sociální komunikaci (neumí naslouchat partnerovi, není schopen se do něj vcítit).

„Mají-li postižení autismem velké problémy analyzovat význam abstraktní sluchové informace, nechápou symboliku řeči, je pro ně obtížné adaptovat se na náš způsob způsob komunikace.“⁶

Děti s autismem postrádající vhodný systém komunikace jsou často náchylné k problémovému chování. Takové děti pak z nemožnosti na sebe jinak upozornit mohou trpět výbuchy hněvu. Je tedy třeba najít pro ně vhodný způsob či formu komunikace, kterou dítě s autismem zvládne.

Formy komunikace

1. TYP KOMUNIKACE - ŘEČ

Verbální komunikace je pomíjivá, pro jedince s autismem je obtížné spojit si zvuk abstraktního jazyka s významem slova, neboť toto spojení není viditelné. Asi 50% jedinců s autismem je mluvících, ale jejich řeč nemusí být smysluplná a srozumitelná.

6 JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: 1999, s. 4.

2. TYP KOMUNIKACE – GESTA

Některá gesta nejsou pro jedince postižené autismem obtížná, ale pouze tehdy, jsou-li dostatečně vizualizována. Gesta symbolická, jejichž význam je třeba domýšlet, a gesta nejednoznačná, která je třeba odvodit z konkrétní situace, jsou pro ně obtížná k chápání.

Výuka znakové řeči – kdy verbální abstrakce je nahrazena abstrakcí vizuální – klade velké nároky na kognici, kreativitu, napodobování a oční kontakt. Z těchto důvodů se znaková řeč u dětí s autismem používá jen velmi omezeně.

3. TYP KOMUNIKACE – KOMUNIKACE S VIZUÁLNÍ PODPOROU

Mezi tuto komunikaci řadíme předměty, fotografie, barevné obrázky, fotopiktogramy, piktogramy, nápisy. Tato forma s vizuální podporou je velmi konkrétní, spojení mezi obrázkem a skutečným významem je viditelné, a tudíž snáze pochopitelné. Pokud je obrázek pro dítě s autismem nepochopitelný, používají se skutečné předměty. Sdělení tvořená touto formou komunikace jsou nepomíjivá, trvalá, je možné se ke sdělení vracet a není třeba jej neustále vytvářet znova, jsou jednoznačná.

Všechny výše jmenované pomůcky se používají podle vývojové úrovně dítěte s autismem a podle toho, jak příliš rigidní způsob myšlení a silnou vazbu na realitu postižené dítě má.

Komunikace s vizuální podporou snižuje:

- závislost dítěte na určité osobě či prostředí,
- negativní projevy v jeho chování,
- pasivitu a nejistotu dítěte,
- stereotypní vzorce chování.

Komunikace s vizuální podporou naopak zvyšuje:

- samostatnost a nezávislost dítěte,
- vyrovnání se se změnami a lepší předvídatelnost změn,
- možnost vyřešení některých problémů s pochopením sousledností,
- šanci na úspěšnou integraci do společnosti.

Funkce komunikace

- požádat o něco (slovem, gestem, obrázkem, předmětem),
- přilákat vhodným způsobem pozornost (vzít za ruku, za rameno, zazvonit),
- umět odmítnout (zavrtěním hlavou, kartičkou s nápisem NE),
- okomentovat nějakou činnost,
- poskytnout informace o minulosti či budoucnosti (vizualizací obrázkem, fotografií, časovým rozvrhem),
- vyjádření emocí, nálady,
- základní sociální reakce (děkuji, prosím, dobrý den),
- poskytování praktických informací (adresa, telefonní číslo).

Postup nácviku komunikace u dítěte s autismem

Pokud chceme začít s výukou komunikace s nekomunikujícím dítětem s autismem, nejprve se zaměříme na **prekomunikační dovednosti**. Začneme od náznaků, gest a signálů, které mají nějaký vztah k činnostem a předmětům, které má dítě rádo a denně je pozoruje.

Poté následuje stadium **napodobování** různých zvuků a prvních slov. K tomu využíváme aktivní činnost, kterou má dítě rádo, ať už je to hra, hudba, tělesný pohyb, kreslení, vše doprovázíme slovy.

„Komunikaci rozvíjíme u dětí s autismem vždy s ohledem na jeho okamžitou potřebu, v přirozeném prostředí a při aktivní činnosti. Řečový terapeut musí dítě s autismem nejen naučit určité slovo, musí ho naučit používat toto slovo v různých situacích (generalizace) a motivovat ho k aktivnímu používání slova.“⁷

Rodiče i odborníci se dopouštějí někdy chyby, že se snaží předcházet problematickému chování dítěte s autismem tím, že plní všechna jeho přání s předstihem. Pokud se tak děje, dítě tedy nemusí vyvíjet úsilí a nemá důvod se snažit rozvíjet svou schopnost komunikovat. Dítě s autismem si totiž zpočátku

7 JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: 1999, s. 9.

neuvědomuje sílu komunikace, je tedy nutné, aby se naučilo, že pomocí komunikace dosáhne lépe splnění svých přání.

Cíl komunikace

- vytvořit smysluplný jazyk (roste schopnost dítěte poznávat a chápat lépe své okolí, pochopit příčiny a následky, vzrůstá jeho sebevědomí a flexibilita v jednání, snižuje se strach a nejistota),
- receptivní rozvoj komunikace (dítě si uvědomí, že slovo má okamžité následky, musí ho pochopit a pak teprve použít),
- expresivní rozvoj komunikace (dítě začíná chápat i vztah mezi slovem a hrou),
- smysluplné a spontánní používání slov,
- zlepšování výslovnosti některých slov, správné používání gramatických tvarů, slovesných časů, zájmen, předložek.

2. 2. 2 Strukturované učení

V době, kdy se ještě předpokládalo, že děti s autismem trpí potlačováním svých přání a citů, se odborníci domnívali, že je potřeba vyučovat je v nestrukturovaných podmínkách. Právě nestrukturované podmínky měly dětem s autismem umožnit svobodnější sebevyjádření. Takový předpoklad se však po zkušenostech ukázal jako mylný, protože nedostatek struktury pouze prohloubil jejich bezmocnost a psychotické chování. Jejich chování bylo velmi rozdílné od chování ve strukturovaných podmínkách. Odborníci zjistili, že v reakcích dětí na strukturované podmínky existují podstatné rozdíly.

„Děti na nižší vývojové úrovni potřebují více strukturované prostředí a jsou více dezorganizované ve své relativní svobodě než děti s vyšší úrovní, tedy s určitými dovednostmi, kterých mohou využít i v situacích nestrukturovaných.“⁸

8 SCHOPLER, Eric. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha:1998, s. 151.

„Ve světě je známá řada metod a programů, které se zaměřují na pomoc lidem s autismem. Kolébkou programu s vědecky ověřenou efektivitou, který se široce používá i v Evropě, je státní modelový program Severní Karolíny **TEACCH**. Program již funguje třicet let. Vznikl spoluprací rodičů a profesionálů jako reakce na tvrzení, že děti s autismem jsou nevzdělavatelné. **TEACCH program** (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci /volně přeloženo/) je modelovým programem péče o lidi s autismem v každém věku.“⁹

V České republice je využívána metodika tohoto výchovně vzdělávacího programu, což je tzv. **strukturované učení**.

Výhody strukturovaného učení

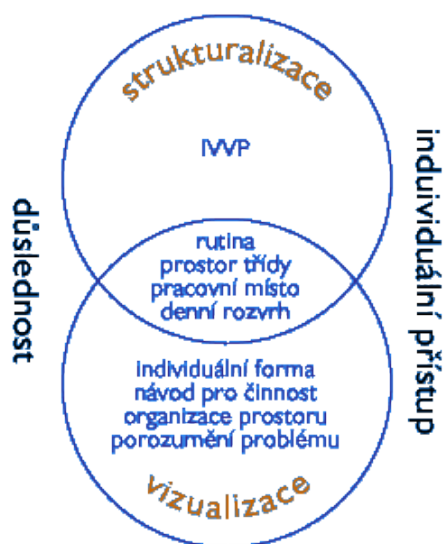
- individuální přístup k dítěti s autismem,
- kladný přístup i k dětem s problematickým chováním a snaha o řešení problematického chování, redukce tohoto chování,
- propojenost a prostupnost domácího a školního prostředí, úzká spolupráce s rodinou,
- profesionální přístup učitele (vychovatele),
- schopnost učitele flexibilně přizpůsobovat program dítěti,
- dítě se nepřizpůsobuje osnovám a prostředí, ale naopak metodika učení akceptuje zvláštnosti autistického myšlení dítěte a přizpůsobuje se dítěti,
- svět se pro dítě s autismem stává předvídatelnějším v prostoru i čase,
- dítě je více schopné vstřebávat nové informace beze stresu,
- nácvik komunikace a sociálního chování podle aktuální úrovně schopností dítěte,
- nácvik soběstačnosti a samostatnosti, která je pro budoucnost dítěte velmi důležitá,
- zmírnění kognitivní deprivace způsobené přítomností poruchy,
- rozvoj schopností a dovedností dítěte.

⁹ <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html> [24.03.2008]

Základní principy

strukturovaného učení:

1. Individuální přístup
2. Strukturalizace
3. Vizualizace¹⁰



Obr. 1: Strukturované učení

2. 2. 2. 1 Individuální přístup

Individuální přístup vychází z toho, že každé dítě s autismem je jiné a každé má své vlastní schopnosti i jejich hranice. Z hlediska individuálního přístupu je nejprve zapotřebí:

- zjistit úroveň jednotlivých vývojových oblastí dítěte (buď na základě psychologického vyšetření nebo pedagogického pozorování),
- podle stupně schopnosti abstraktního myšlení zvolit vhodný typ systému komunikace (od komunikace pomocí konkrétních předmětů přes komunikaci pomocí fotografií či piktogramů až k psané formě komunikace),
- vytvořit dítěti vhodné pracovní místo a tzv. strukturovat prostředí,
- dítěti sestavit individuální výchovně vzdělávací plán,
- v případě potřeby zvolit vhodné strategie k řešení problémového chování dítěte.

2. 2. 2. 2 Strukturalizace

Strukturalizaci tvoří strukturalizace prostředí, času, pracovního místa, pracovního programu.

¹⁰<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>[24.03.2008]

Strukturovat prostředí, ve kterém se dítě s autismem pohybuje, mu pomáhá ve snazší prostorové orientaci. Každá důležitá činnost (práce, jídlo, hra, odpočinek) má svoje vyčleněné místo v domácím prostředí, v předškolním zařízení i ve škole. Neměla by být mezi sebou zaměňována jednotlivá místa pro dané činnosti, stejně tak by měla být místa od sebe viditelně oddělena (barevné odlišení koberce, paravany). Pracovní prostředí je třeba používat soustavně, aby si dítě spojilo určený prostor s daným chováním.

Nápadně a jasně vymezené hranice pomáhají dětem s autismem rozpoznat, kde místo určené k jednomu konkrétnímu úkolu začíná a kde končí.

O **strukturalizaci času** bude pojednávat kapitola č.2.2.2.3 Vizualizace na str.15.

Strukturalizace pracovního místa se vztahuje přímo k pracovnímu stolu dítěte s autismem. Může být umístěn i šikmo v rohu pokoje a dítě sedí mezi stolem a zdí.

„K individuální či samostatné práci postačí jednoduchý pracovní stůl se spíše delší pracovní deskou, systém zleva doprava - na levé straně stolu jsou za sebou krabice s úkoly, které mají být vykonány. Na pravou stranu stolu se odkládají již splněné úkoly.“¹¹



Obr. 2: Schéma pracovního místa

Při **strukturalizaci pracovního programu** je zapotřebí analyticky rozpracovat úkol na jednotlivé základní kroky a vytvořit tím schéma po sobě následujících činností, které vedou k danému cíli.

¹¹ <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>[24.03.2008]

„Postupem času při zautomatizování činnosti je možné redukcí položek schéma zjednodušit. Většina lidí s autismem potřebuje alespoň základní schéma k provádění složitějších úkolů. Pokud člověk s autismem nemá schéma činnosti k dispozici, chová se jako člověk, který ztratil paměť.“¹²

2. 2. 2. 3 Vizualizace

Osoby s autismem, a tedy i děti s autismem, mají své specifické potřeby a jednou z nich je i potřeba „vidět“ čas. Když dítěti s autismem tato vizualizace (zviditelnění) času není poskytnuta z venku, pomůže si samo. Vytváří si svou vlastní předvídatelnost, což dělá skrze stereotypy a nefunkční rituály. Jestliže se ale pravidelný sled činností změní, mohou nastat velké problémy s jeho chováním. Existuje však velká pravděpodobnost, že pokud bude tato změna včas zaznamenána v jeho **vizualizovaném denním programu**, a tudíž na ni bude dítě připraveno, pak k žádným problémům dojít vůbec nemusí.

Vizualizovaný denní program snižuje stres tím, že dává dítěti odpověď na otázku "Kdy? ", pomáhá mu celkově v orientaci v čase, pomáhá odlišovat jednotlivé aktivity od sebe a vede dítě s autismem k větší samostatnosti.

2. 2. 3 Výměnný obrázkový komunikační systém

Některé děti s poruchami autistického spektra mají díky svému odlišnému chápání světa potíže rozumět a používat mluvenou řeč funkčně. I děti, které verbálně komunikují, nedokáží sdělit své potřeby nebo smysluplně odpovědět na otázky, nerozumí tomu, co je jim řečeno anebo jen velmi omezeně.

Klasické metody, jak naučit tyto děti mluvit, jsou buď neúčinné nebo trvá velmi dlouho, než dítě řeč používá smysluplně. Pokud dítě zůstává po dlouhou dobu bez funkční komunikace, nastupují u něj nežádoucí projevy chování. Nemůže-li vyjádřit srozumitelným způsobem svá přání a své potřeby, stává se nespokojeným, nervozním a občas i agresivním.

¹²<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>[24.03.2008]

Z tohoto důvodu se zavádějí alternativní a augmentativní formy komunikace (MAKATON, který využívá manuální znaky (ze znakového jazyka neslyšících) doplněné mluvenou řečí a symboly, znaková řeč, ukazování na piktogramy, elektronické komunikátory). Tyto komunikační systémy buď zcela nahrazují nebo doplňují mluvenou řeč, jsou závislé na předpokládaných dovednostech a postrádají často prvek spontánnosti.

Někdy ovšem tyto náhradní komunikace selhávají právě z důvodů předpokládaných dovedností dětí s poruchami autistického spektra (dále již jen PAS), např. schopnost napodobovat pohyby, ukazování, získání pozornosti druhé osoby – problematické navázání sociálního kontaktu. Některé děti nezačnou komunikovat samy a sdělí své přání jedině, když se jich někdo zeptá: „Co chceš?“

Existuje však komunikační systém, který byl v USA (Chicago) speciálně vytvořen pro děti s PAS. Tento systém **PECS** (The Picture Exchange Communication System) je rozdílný od jiných známých systémů v tom, že děti na obrázky pouze neukazují, ale že je i přinášejí tomu, s kým komunikují.

„Cílem systému je rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností.“¹³

Princip prvních lekcí je v tom, že dítě vyměňuje obrázek za odměnu (předem zjištěný a pečlivě zvolený pamlsek nebo určitou věc, která je na obrázku). Tím, že je výměna smysluplná, se stává komunikace motivující. Lekce s otázkou „Co chceš?“ je zařazena později než u jiných systémů, a to z důvodu, aby se dítě neučilo čekat na výzvu či otázku, ale aby se samo naučilo se obracet na svého komunikačního partnera..

Modifikace tohoto systému je zavedena v České republice pod názvem metodiky **VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém)**.

Celá výuka je postavena tak, aby vedla klienty k samostatnému používání svého komunikačního systému a tedy k nezávislosti. Děti se tak samy stávají iniciátory komunikace a přestávají v tomto ohledu být závislé na dospělých. VOKS vysoce motivuje děti k tomu, aby se jej naučily, protože dostanou přesně to, co chtějí. Navíc je VOKS velmi rychle osvojitelný a dobře využitelný ve škole, doma i na veřejnosti.

13 KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový komunikační systém VOKS*. Praha:2005, s.4.

Důležitá je neoddělitelnost systému VOKS od výchovně vzdělávacího procesu v tom nejširším smyslu. Je určen především pro klienty s poruchami autistického spektra a s dalšími pervazivními vývojovými poruchami.

„Se systémem je možno začít v jakémkoli věku. VOKS lze zavést ihned, jakmile je zřejmé, že dítě má problémy s funkční komunikací, zvláště pak u dětí s PAS. Není třeba čekat, jestli se řeč rozvine či nikoli. VOKS totiž řeči nepřekáží, ale naopak zvyšuje pravděpodobnost jejího vývoje či zdokonalení. (Někteří klienti v průběhu nácviku začínají mluvit, a to i v případech, kdy klasická logopedická intervence zůstala bez efektu.)“¹⁴

Metodika VOKS má dvě části:

- *přípravné práce* (instrukce učitelům, asistentům a informace o prostředí nácviku, popis pomůcek, jejich přípravu a postup při výběru nezbytných odměn),
- *výukové hlavní a doplňkové lekce* (dítě se učí spontánně požádat o oblíbenou věc výměnou za obrázek, dojít si k zásobníku pro obrázek a poté ke komunikačnímu partnerovi, učí se o něco požádat neznámé lidi v neznámém prostředí, vybrat z obrázků správný symbol, složit jednoduchou větu z obrázků na větný proužek a jeho pomocí o něco požádat, reagovat na různé otázky a nakonec se učí okomentovat různé činnosti a okolí).

Komunikační partner řídí nácvik, ale neříká navíc nic, co není doporučeno, aby nedošlo k potlačení iniciativy klienta a k vypěstování závislosti na jeho verbálních pokynech. Asistent dítěte (klienta) poskytuje jen nezbytnou pomoc, dítě nesmí čekat na reakci asistenta a vytvářet si závislost na jeho pomoci.

Pomůcky ke komunikaci VOKS

- černobílé obrázky 5x5cm (základ tvoří piktogramy nebo fotografie) s nápisem velkými tiskacími písmeny nad vlastním obrázkem,
- komunikační zásobníky – nosiče obrázků (komunikační tabulky nebo komunikační knihy, větný proužek, komunikační palety a tašky).

Největším předpokladem k dosažení úspěšné funkční komunikace je přesné dodržování zásad a metodických postupů VOKS, tedy způsob, jak symboly používat.

¹⁴ KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový komunikační systém VOKS*. Praha:2005, s.8.

2. 3 Předškolní věk

„Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.“¹⁵

2. 3. 1 Charakteristika předškolního věku

Zdravé dítě v předškolním věku upevňuje svou pozici ve světě. V poznání světa dítěti pomáhá jeho představivost, dochází u něj k rozvoji fantazie, intuitivního uvažování bez regulace logickým myšlením. Stále přetrvává egocentrismus, kdy dítě ulpívá na svém pohledu na skutečnost, který je pro něj jistotou a ovlivňuje jím i svou komunikaci a své uvažování. Egocentrismus mu potvrzuje vlastní významnost. Je pro něho významnější pohled subjektu než kvalita objektu.

Toto období je nutné chápat jako období, kdy se dítě připravuje na vstup a život ve společnosti. V sociální oblasti nastupuje rozvoj vztahů s vrstevníky, dítě se musí naučit respektovat určitý řád, který upravuje chování k různým lidem, učí se spolupracovat i prosadit se ve vrstevnické skupině.

Fantazie se stále rozvíjí, předškolní dítě nevnímá velký rozdíl mezi fantazií a skutečností. V této době se objevují i nepravé lži, tzv. konfabulace. Fantazie má ale i svůj důležitý význam, je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte.

Předškolní dítě klade často otázku „proč?“ a „jak?“, hledá přímé a jednoznačné příčiny veškerého dění, primární je potřeba jasných pravidel a z toho vyplývající interpretace fungování světa. Určitý řád a pravidla již předškolní dítě dovede odvodit ze svých zkušeností, i když ne vždy správně. Pravidlo je dítě předškolního věku většinou schopné odvodit jediné tehdy, je-li jednoduché a pro něj zajímavé a srozumitelné. Složitější pravidla předškolní dítě samo neodvodí. Má však tendenci pravidla rigidně dodržovat z důvodu potřeby jistoty, a to nejlépe absolutní.

Svůj názor na svět předškolní dítě vyjadřuje nejvíce hrou, kresbou a vyprávěním. Kresba zobrazuje realitu očima dítěte. Spolu s hrou se řadí mezi symbolické neverbální projevy dítěte, dítě tak vyjadřuje svůj postoj ke světu i k sobě samému.

¹⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: 2005, s.173.

Chápání prostoru je určeno biologickým zráním a dozráváním lateralizace, pro orientaci v prostoru je charakteristická egocentrická perspektiva.

Pojem času se u předškolního dítěte rozvíjí pomalu. Okolo pátého roku je schopno pochopit souvislost mezi počátkem, koncem a celkovým trváním určitého děje.

Předškolní dítě má tendenci přeceňovat vzdálenost v prostoru i délku časového intervalu. Pojmy jako budoucnost a minulost nemají ještě přesný obsah. Předškolní dítě žije v přítomnosti, která je pro něj subjektivně důležitá.

Z hlediska rozvoje verbálních schopností a poznávacích procesů je důležitou složkou vývoje egocentrická řeč, která není určena jiné osobě. Dítě se při jejím používání nemusí přizpůsobovat požadavkům druhého člověka, komunikačního partnera. Postupně se vyvine ve vnitřní neartikulovanou řeč.

V běžné řeči dítě začíná chápat a používat slovní druhy, které dříve nechápalo (příslovce, předložky, spojky atd). Učí se tak chápat vztahy mezi různými objekty, snadněji chápe prostorové vztahy než časové. Od čtyř let děti začínají mluvit v delších větách a později již v souvětích, učí se správně užívat slovesa.

V předškolním věku dochází k rozvoji emoční inteligence, dítě dokáže projevit empatii k prožitkům jiných lidí. Mezi 4 - 5. rokem se děti učí svoje citové projevy více ovládat, začíná se rozvíjet emoční autoregulace. Citová rovnováha předškolního dítěte je závislá na reakci jiných, zvláště jemu blízkých osob.

V sociální oblasti se u předškolního dítěte rozvíjejí vztahové emoce, objevují se city (láska, sympatie, nesympatie).

Ze srovnání zde uvedených vývojových znaků zdravého předškolního dítěte a charakteristických rysů dítěte s autismem (viz kapitola č.2.2.1) je patrné velké množství rozdílů ve vývoji ve všech oblastech.

2. 3. 2 Školní zralost

Školní zralost je v podstatě jev biologický, podmíněný uzráváním nervového systému, a proto do značné míry závislý na věku dítěte.

„Vedle věku má však na školní zralost vliv i zevní prostředí (rodinná stimulace) a zanedbávající výchova může školní zralost opozdit až o půl roku.“¹⁶

16 SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. Jinočany: 2000, s.416.

Vstup do školy znamená pro dítě načnou psychickou i fyzickou zátěž a velkou sociální změnu. Od dítěte je očekávána sociální samostatnost, emoční přizpůsobivost, přiměřená tělesná zdatnost, pohybové dovednosti, dostatečná zásoba slov. Z psychických vlastností je to pak především schopnost trvalejší koncentrace a schopnost aktivní pozornosti.

„Zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži. Eventuálně opačně: nezralost se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. takové dítě není dostatečně zralé, aby sneslo zátěž školní práce. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností.“¹⁷

Dostatečná **zralost CNS** umožňuje :

- lepší využití schopností dítěte (odolnosti a koncentraci pozornosti, která je nezbytným předpokladem pro lepší výkon),
- přijatelnou adaptaci na školní režim (větší odolnost vůči zátěži),
- lateralizaci ruky a zlepšení veškeré motorické, senzomotorické koordinace a manuální zručnosti (psaní, kreslení, pracovní výchova),
- rozvoj v oblasti vnímání jako součást poznávacích procesů v oblasti zraku (zrakového vnímání, vizuální diferenciací (rozlišování), vizuální integrace, zralosti očních pohybů),
- rozvoj v oblasti sluchového vnímání (sluchové diferenciací, vnímání řeči – kooperace obou hemisfér mozku),
- rozvoj poznávacích procesů ve spojitosti s učením (přechod od prelogického myšlení do stadia konkrétních logických operací),
- emoční zralost a emocionální regulaci (odložit okamžité uspokojení a dojít na vyšší úroveň, tj. k vědomí povinnosti).

Jednou z jednodušších zkoušek školní zralosti je pozorování volné a motivované dětské kresby lidské postavy a nápodoba geometrických tvarů.

¹⁷VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha :1996, s.149.

2. 3. 3 Předškolní dítě s autismem

„V současné době je nejmladším diagnostikovaným dětem okolo 2 let, většinou se ale jedná o děti tří až čtyřleté. Cílem je snížit věk diagnózy u dětí s jednoznačně vyjádřeným autismem na 18-24 měsíců a zahájit co nejdříve speciálně-pedagogickou péči, dále odpovědět rodičům na základní otázky týkající se přístupu k dítěti, pohovořit o možnostech rozvoje, pomoci s dílčími nácviky, jako je zlepšení očního kontaktu, motoriky, komunikace, navození spolupráce.“¹⁸

Okolo třetího roku věku může docházet při diagnostikování k záměně mírnější symptomatiky autistického postižení za jiné potíže. Nejčastěji to bývá problematický vývoj řeči, opoždění nebo nerovnoměrnost mentálního vývoje, celková nevyzrálость kognitivních funkcí, těžší forma poruchy aktivity a chování, úzkostnost, vyšší míra vzdorovitosti a manipulativního chování.

Někteří rodiče z různých důvodů nezaznamenávají to, že vývoj dítěte není zcela v normě. Klíčovým okamžikem je tedy často právě vstup do mateřské školy, kdy pedagogové rodiče upozorňují, že chování dítěte v kolektivu se liší od běžných projevů jeho vrstevníků. Děti se mohou chovat pasivně, hrát si o samotě a jevit se svými projevy jen jako zvláštní. Jiné děti jsou však naopak nápadně aktivní, jejich omezené zájmy jsou bizarní a ulpívavé a přitahují pozornost okolí. Může se objevit i agrese, záchvaty vzteku a sebezraňování, dítě se stává výchovně neusměrnitelné.

V tomto období často až nezvladatelného chování dítěte by mělo dítě podstoupit odborné vyšetření

Nápadná se jeví často i hra dítěte (třídění věcí, stavění je do řad podle určitého klíče), ale také i jeho specifická kresba.

Repetitivní a stereotypní chování některých dětí je často mnohem výraznější mezi čtvrtým a pátým rokem věku než okolo druhého a třetího roku.

.

Může však nastat i opačná situace.

„Opožděný, nerovnoměrný vývoj, úzkostnost a plachost dítěte, celková náročnost období (vstup do mateřské školy, nároky na samostatnost a řečovou vybavenost)

18 THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: 2006, s.361

mohou okolo třetího roku vést k nesprávnému závěru, že se u dítěte jedná o poruchu autistického spektra.¹⁹

Z toho je zřetelné, jak je někdy velmi obtížné pro laika odlišit příznaky autistické poruchy od jiných vývojových poruch.

U některých dětí s opožděnou nebo nefunkční řečí se mezi pátým a šestým rokem řeč zlepšuje, ustupuje echolalie, tedy bezděčné mimovolní opakování slyšených koncových slabik, slov, mluvních taktů i celých vět pronášených druhou osobou.

Řeč se stává spontánnější a komunikativnější, dítě začíná komunikovat v systému otázka – odpověď. Zlepšuje se sociální chování, odeznívají záchvaty paniky a nekontrolovaného vzteku, ustávají potíže s jídlem a zvyšuje se tolerance k hluku. Tento trend se týká většinou jen dětí s mírnější formou autismu.

Většina šesti- až sedmiletých dětí s poruchami autistického spektra bez mentální retardace má totiž sociální chování na úrovni dětí tří- až čtyřletých. Spolupráce s ostatními dětmi bývá omezená, tyto děti mají nepřiměřený komunikační styl a vyskytují se u nich potíže se sociální normou.

Vzhledem k nedostatku předškolních, ale poté i vhodných školních zařízení je mnoho maminek nuceno zůstat s dítětem s autistickým postižením doma. Tato péče je však pro matku velmi náročná a vysilující.

Existují však zařízení poskytující speciální program předškolním dětem s autismem, která dobře plní svou funkci. Děti s autismem také mohou navštěvovat speciální mateřské školy, kde je jim poskytnuta nadstandardní péče s cílem integrovat je mezi děti s odlišným handicapem.

Pokud je pro některé děti speciální mateřská škola nedostupná nebo mají mírnější formu autismu, mohou být integrovány do běžné mateřské školy. V tomto případě je ale z hlediska efektivity péče o děti s autismem nezbytné dostatečné personální posílení mateřské školky.

„Program pro dítě s poruchou autistického spektra je obvykle tak náročný, že pedagogického asistenta potřebuje i speciální školka.“²⁰

19 THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: 2006, s.241.

20 THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: 2006, s.361.

2. 4 Osobní asistence

Osobní asistence v dnešní době již není neobvyklým jevem ani nadstandardem, ale slouží k zachování alespoň minimálního standardu života postiženého, umožňuje mu být aktivní v rámci společnosti, a tím tedy slouží i k integraci jedinců s postižením do společnosti.

„Na rozdíl od klasické sociální péče či pasivní, paternalistické pomoci směřuje osobní asistence k aktivní podpoře samostatnosti i sebeurčení klienta a respektuje tak jeho individualitu, lidskou důstojnost a občanská práva.“²¹

Osobní asistence je historicky spjata s hnutím zvaným Independent living, tedy Nezávislý život. Toto hnutí založil Ed Roberts se svými přáteli, kteří byli také studenty s tělesným postižením a on pojal své úsilí o přijetí na univerzitu (uspěl v r.1962) v Berkeley jako hledání přístupu do společnosti v USA. Idea hnutí je již rozšířena ve všech západoevropských a severských zemích, v USA a Kanadě.

Prvotní podstatou nezávislého života je fakt, že sám jedinec s postižením je rovnoprávným občanem a nikoliv pouze pasivním příjemcem zdravotní a sociální péče.

2. 4. 1 Zákon o sociálních službách

Zákon č.108/2006 Sb., ze dne 14. března 2006, o sociálních službách, v platném znění (dále už jen zákon o sociálních službách), byl dlouho připravován a jeho koncepce se od roku 1993, kdy byly práce na zákoně započaty, často měnila. Dřívější právní úprava zahrnovala pouze pečovatelské služby a ústavy sociální péče. Ale škála sociálních služeb upravená zákonem o sociálních službách je nesrovnatelně širší.

Sociální služby zahrnují:

- a) sociální poradenství,
- b) služby sociální péče,
- c) služby sociální prevence.

²¹ NOVOSAD, Libor. *Východiska a principy realizace služeb osobní asistence v ČR*. Liberec: 2006, s. 4.

S ohledem na téma a cíl práce se dále podrobněji zaměříme na služby sociální péče.

Služby sociální péče napomáhají osobám zajistit jejich fyzickou a psychickou soběstačnost, s cílem umožnit jim v nejvyšší možné míře zapojení do běžného života společnosti, a v případech, kdy toto vylučuje jejich stav, zajistit jim důstojné prostředí a zacházení. (§38)

Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje. (§39)

Osobní asistence obsahuje zejména tyto **základní činnosti**:

- a) pomoc při zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu,
- b) pomoc při osobní hygieně,
- c) pomoc při zajištění stravy,
- d) pomoc při zajištění chodu domácnosti,
- e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

Nový zákon zaručí každému nárok na poskytnutí sociálního poradenství a nárok na posouzení jeho nepříznivé sociální situace. Samotné poskytnutí sociální služby je založeno na smluvním principu, což staví člověka v nepříznivé sociální situaci do aktivní role – jeho objektivizované potřeby a projev vůle by měly být určující pro zvolení formy pomoci. Aby bylo možné hodnotit kvalitu poskytování sociálních služeb, zavádí nová právní úprava jako měřítko hodnocení standardy kvality.

Vyhláška MPSV č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, stanoví podrobně rozsah úkonů poskytovaných v rámci základních činností u jednotlivých druhů sociálních služeb a maximální výši úhrad za poskytování některých sociálních služeb.

Základní činnosti při poskytování osobní asistence se zajišťují v rozsahu těchto úkonů:

a) pomoc při zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu:

1. pomoc a podpora při podávání jídla a pití,
2. pomoc při oblékání a svlékání včetně speciálních pomůcek,
3. pomoc při prostorové orientaci, samostatném pohybu ve vnitřním i vnějším prostoru,
4. pomoc při přesunu na lůžko nebo vozík,

b) pomoc při osobní hygieně:

1. pomoc při úkonech osobní hygieny,
2. pomoc při použití WC,

c) pomoc při zajištění stravy:

pomoc při přípravě jídla a pití,

d) pomoc při zajištění chodu domácnosti:

1. pomoc s úklidem a údržbou domácnosti a osobních věcí,
2. nákupy a běžné pochůzky,

e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti:

1. pomoc a podpora rodině v péči o dítě,
2. pomoc při obnovení nebo upevnění kontaktu s rodinou a pomoc a podpora při dalších aktivitách podporujících sociální začleňování osob,
3. pomoc s nácvikem a upevňováním motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností,

f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím:

doprovázení do školy, školského zařízení, zaměstnání, k lékaři, na zájmové a volnočasové aktivity, na orgány veřejné moci a instituce poskytující veřejné služby a doprovázení zpět,

g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí:

1. pomoc při komunikaci vedoucí k uplatňování práv a oprávněných zájmů,
2. pomoc při vyřizování běžných záležitostí.

2. 4. 2 Cíle a formy osobní asistence

Cílem osobní asistence není rozhodně vytvářet závislost klienta na asistentovi, ale zlepšit kvalitu klientova života a dopomoci mu k co největší nezávislosti při sebeobsluze, stravování, zajištění chodu domácnosti, vzdělávání, dopravě a pracovním uplatnění, umožnit mu kontakt se společenským prostředím, pomoci mu při prosazování jeho práv, potřeb a zájmů, zapojit se v co nejvyšší možné míře do života společnosti.

Výsledkem a cílem osobní asistence by tedy měla být pomoc jedinci se zdravotním postižením zvládat ty úkony, které by prováděl sám, kdyby neměl určitá funkční omezení, a dosažení relativně vysoké míry jeho nezávislosti (praktické i ekonomické).

Formy osobní asistence

- *nárazová celodenní*: jedná se většinou o nárazový zástup za pečující osobu, pomoc v nouzi nebo o víkendy
- *pravidelná*: týká se pomoci při osobní hygieně a údržbě domácnosti, doprovodu při vzdělávání, pracovní činnosti, kulturních a společenských aktivitách.
- *nepřetržitá celodenní*: je to stálá pomoc při hygieně, podávání jídla, oblékání, doprovodu atd, a to i v nočních hodinách.

Dále se osobní asistence dělí na:

1. Sebeurčující osobní asistenci

Tato asistence je určena pro klienty, kteří jsou schopni si asistenty sami zaškolit, instruovat je a organizovat jejich práci. Tato asistence nevyžaduje odborné školení asistentů, ale vyžaduje velké osobní nasazení, je namáhavá fyzicky i psychicky. Klient nese stále za svůj život odpovědnost, neboť organizuje službu dle svých představ. Oba tedy posouvají svůj život dál, protože rostou vedle sebe jako partneři a rovnocenné osobnosti.

2. Řízenou osobní asistenci

Tento druh asistence je vhodný pro klienty, kteří potřebují vyškolené osobní asistenty. Jedná se převážně o klienty se smyslovým, mentálním, psychickým (psychiatrickým) nebo vícečetným kombinovaným postižením, kteří vyžadují specializovanou pomoc. Vybraní asistenti procházejí psychologickými pohovory s cílem odhalit případné negativní nebo rizikové rysy. Klient neškolí ani neorganizuje práci asistenta, to je úkolem organizace, která službu poskytuje. I zde je však klient partnerem a asistence je postavena na vzájemné výměně zkušeností, spolupráci a růstu.

Osobní asistence (řízená) je přesně vymezena novým zákonem o sociálních službách.

2. 4. 3 Osobní asistent

Nejsou však důležité pouze získané znalosti a dovednosti, které budoucí asistent nabyt. Nemalé nároky totiž musí být kladeny i na schopnosti a mravní vlastnosti, které jsou nezbytným předpokladem pro tuto práci či spíše poslání. Náplň práce osobního asistenta je totiž velmi obtížná, protože musí její obsah přizpůsobit požadavkům, potřebám a problémům svých klientů.

Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem, může však ve škole působit na základě možnosti dané vyhláškou MŠMT č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy. (§8 odst.7)

2. 4. 3. 1 Kvalifikační požadavky na osobního asistenta

Předpoklady pro výkon činnosti v sociálních službách, včetně kvalifikačních požadavků na osobního asistenta, jsou zakotveny v zákoně 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Pracovníkem v sociálních službách je ten, kdo vykonává základní výchovnou nepedagogickou činnost spočívající v prohlubování a upevňování základních hygienických a společenských návyků, působí na vytváření a rozvíjení pracovních návyků, manuální zručnosti a pracovní aktivity, provádí volnočasové aktivity zaměřené na rozvíjení osobnosti, zájmů, znalostí a tvořivých schopností formou výtvarné, hudební a pohybové výchovy, zabezpečuje zájmové a kulturní činnosti a provádí osobní asistenci.

Odbornou způsobilostí pracovníka v sociálních službách je:

střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou a absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu;

absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu se nevyžaduje

- u fyzických osob, které získaly podle zvláštního právního předpisu 46) způsobilost k výkonu zdravotnického povolání ergoterapeut,
- u fyzických osob, které získaly odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka podle § 110,
- a u fyzických osob, které získaly střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vzdělání stanoveném prováděcím právním předpisem.(§ 116)

Tyto podmínky nebylo však snadné splnit.

„Jen část z lidí, kteří již léta ke spokojenosti uživatelů dělají osobní asistenty, má totiž vyšší než základní vzdělání. Ti, kdo sice splňují podmínku středního vzdělání, však nemohou uspokojit požadavek absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu. Na MPSV totiž nebyl včas akreditován žádný kurz pro osobní asistenty, takže prostě nebylo fyzicky možné absolvovat stopadesátihodinový kurz do konce června. Díky úpravě zákona lze sice posečkat s doplněním vzdělání dva roky u těch osobních asistentů, kteří byli zaměstnáni před účinností zákona, nikoli však u těch, které poskytovatel přijal nově.“²²

Jak vidno, splnění kvalifikačních požadavků na osobní asistenty není vůbec snadnou záležitostí pro organizace, které poskytují osobní asistenci podle §39 zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách, a které se musely do konce června 2007 zaregistrovat u krajských úřadů.

2. 4. 3. 2 Osobnostní předpoklady pro výkon činnosti osobního asistenta

„Pracovat v pozici osobního asistenta nebo aktivně se zajímat o realizaci služeb osobní asistence znamená rozumět důstojnosti a právům druhých a uvědomovat si, že cíle v podpoře lidí s postižením jednoznačně směřují ke zdůraznění a respektování jedinečnosti lidského bytí a k cílené podpoře toho, aby se každý člověk, bez ohledu na svůj zdravotní stav, mohl realizovat a rozvíjet své schopnosti, nadání a vědomosti, aby se mohl podílet na životě společnosti, koexistovat s ostatními a rozhodovat o svém životě“.²³

- v první řadě jsou to základní poznatky, znalosti a dovednosti, které umožní kvalifikovaný přístup k potřebám postiženého klienta,
- přátelský a pečující vztah k lidem vyžadujícím mimořádnou péči ,
- trpělivost, schopnost vcítit se do problémů a starostí druhých osob a do určité konkrétní situace (empatie),

22HRDÁ, Jana. *Skok do reality č.4/2007, 8.ročník.*. Praha: 2007, s.5.

23 NOVOSAD, Libor. *Východiska a principy realizace služeb osobní asistence v ČR*. Liberec: 2006, s. 5.

- sebeovládání, vyrovnanost a psychická stabilita asistenta, což mu umožňuje rozhodovat se v co největší možné míře odpovědně a ve prospěch klienta,
- určité životní zkušenosti (úměrné věku asistenta), protože z osobních zkušeností člověk nejlépe čerpá a zároveň je tu opět návaznost na schopnost empatie, obětavost a schopnost případně potlačit vlastní potřeby ve prospěch potřeb klienta,
- odpovědnost za jednání své i za svá rozhodnutí ohledně klienta, ale zároveň poskytnutí přiměřené nezávislosti klienta při maximální možné integraci,
- velká vnímavost a citlivost asistenta, protože postižení jsou sami velmi vnímaví vycítit napětí v chování či změny nálad osob ve svém okolí, nemluvě o ironické mluvě,
- schopnost naučit klienta chápat svou vlastní hodnotu a důstojnost, pomáhat mu žít a učit se, protože osobní asistent se v podstatě stává průvodcem, poradcem, přítelem a vychovatelem svého postiženého klienta.

Úloha osobního asistenta je opravdu obtížná, náročná a většinou neadekvátně finančně hodnocená. Maximální výše úhrady za poskytování osobní asistence činí v současné době podle zákona 85 Kč za hodinu, dle skutečně spotřebovaného času nezbytného k zajištění úkonů; pokud poskytování služby, včetně času nezbytného k zajištění úkonů, netrvá celou hodinu, výše úhrady se poměrně krátí.

Ale základem této práce nebývá v první řadě uspokojení finanční, ale uspokojení, které plyne z pocitu vlastní užitečné pomoci tomu, kdo ji potřebuje. Tato namáhavá práce je mnohdy velmi stereotypní a není možné ji provádět bez dostatku vytrvalosti, vůle, dobré fyzické kondice, psychické stability a především bez empatie.

Klient, kterému asistent pomáhá, není jen objektem, o který je pečováno, ale je subjektem, který – pokud toho je schopen - sám rozhoduje a zároveň je partnerem svého osobního asistenta a kterého asistent vede k co nejvyšší možné míře samostatnosti. Právě partnerský vztah mezi klientem a asistentem je charakteristickým znakem osobní asistence.

Klient totiž své potřeby a možnosti zná a tedy si sám (nebo např. v případě dítěte s autismem některý z rodičů či jiná jemu blízká osoba) může určit charakter a rozsah asistenční služby.

2. 4. 3. 3 Role osobního asistenta u klienta s autismem

Autismus, podobně jako mentální postižení, je velmi odlišný od jiných druhů postižení. Mnohý jedinec s takovýmto postižením je bezmocnější než inteligentní slepec, hluchoněmý či člověk ochrnutý na vozíčku. Pro představu nám stačí představit si např. situaci, kdy člověk s autismem hledá např. cestu domů. Na rozdíl od výše jmenovaných postižených nemusí znát adresu anebo se sám nedovede zeptat cizích lidí na cestu, ale z vnějšího pohledu kolemjdoucích vidí, slyší a chodí, a proto není považován za tak bezmocného, jakým ve skutečnosti je. Protože obrovským problémem autistů je porozumět realitě, je pro ně osobní asistent stejně adekvátní pomocí jako invalidní vozík tělesně postiženým nebo naslouchátko pro neslyšící.

A protože klienti s autismem často nedovedou své potřeby vyjádřit nebo si je dokonce ani sami dobře neuvědomují a mnohdy nejsou ani schopni komunikovat, bývá práce osobního asistenta u klientů s autismem psychicky mnohem náročnější než práce osobního asistenta klientů smyslově či tělesně postižených.

U zdravotně postižených dětí mohou v rámci vzdělávacího procesu sehrávat osobní asistenti různou úlohu, od technicko-manipulačního pomocníka až po speciálního pedagoga. Asistent může u dítěte s autismem naplňovat svou úlohu při přípravě na školní docházku hned v několika rolích:

- pomocníka – dítě s autismem se k němu s důvěrou obrací, když potřebuje pomoci nebo si ověřit správnost svých kroků,
- tlumočnicka - zprostředkovává komunikaci mezi dítětem s autismem a dalšími dětmi,
- regulovčíka - monitoruje pracovní vypětí dítěte s autismem a zajišťuje jeho včasnou a funkční relaxaci

„Tyto role se většinou kumulují a mohou přibývat i další. O autistech, i když mají intelekt v normě, je známo, že se obtížně motivují k získávání nových poznatků a dovedností. Zřejmě je to dáno jejich přehnanou zodpovědností za výsledek, který nejsou sami schopni předem dohlédnout.“²⁴

²⁴ http://brno.apla.cz/aplajm_vysoc2.htm[2.3.2008]

2.5 Pedagogická asistence

V **zákoně č.561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), v platném znění, se v §16 odst.9 uvádí:

Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

Pro školní podmínky byl ve třídách vytvořen systém pedagogické asistence, a to pro žáky se zdravotním postižením i pro žáky se sociálním znevýhodněním, který je ustanoven ve **vyhlášce MŠMT č.73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

Hlavní činnostmi asistenta pedagoga:

- pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Ve třídách, odděleních a studijních skupinách určených pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž 1 je asistent pedagoga. (§8)

Asistent pedagoga je přítomen ve škole s dítětem se zdravotním postižením po celou dobu výuky a na rozdíl od osobního asistenta je zaměstnancem dané vzdělávací instituce.

V praxi je však často v náplni osobního asistenta také činnost pedagogická, protože nelze v určitých situacích tyto dva druhy asistence od sebe oddělit.

3 Praktická část

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na naplnění cíle bakalářské práce, kterým je zjistit, do jaké míry osobní asistent přispívá k zapojení autistického dítěte do kolektivu a k rozvoji jednotlivých aspektů jeho školní zralosti.

U dětí s autismem je někdy nezbytné při jeho integraci do předškolního a školního zařízení přijetí pedagogického nebo osobního asistenta.

Protože se tyto dva druhy asistence od sebe v určitých ohledech liší, je důležité uvést podstatné rozdíly při přijetí pedagogického nebo osobního asistenta k dítěti s autismem.

Jedná-li se o pedagogického asistenta, bývá ideální scénář přijetí dítěte s autismem do mateřské školy takový: Rodiče již vědí, že jejich dítě má diagnostikován autismus a chtějí své dítě nechat integrovat do mateřské školy. Kontaktují tedy ředitele vyhlášeného zařízení, kde mu předají informace získané od poradenského pracovníka. Ředitel mateřské školy se s poradenským pracovníkem zkontaktuje, vytvoří společně další plán pomoci a poradenský pracovník vypracuje pokyn k integraci.

Ředitel mateřské školy poté požádá na krajském úřadě o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga.

„Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.“ (§7)²⁵

²⁵vyhláška MŠMT č.73/2005 Sb.,o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

Učitelé jsou poté odborně proškoleni na výchovu a vzdělávání dítěte s autismem. Pro dítě je poradenským pracovníkem vypracován individuální vzdělávací program. Poradenský pracovník dochází pravidelně do mateřské školy a pomáhá učitelům se zavedením programu a řeší specifické problémy spojené s integrací dítěte s autismem.

Jedná-li se o osobního asistenta, je postup poněkud jiný. Rodič osloví buď přímo osobního asistenta, pokud některého vhodného zná osobně, nebo navštíví organizaci, která je poskytovatelem těchto sociálních služeb. Při osobním setkání rodiče, poskytovatele sociálních služeb a ředitele předškolního zařízení je podepsána Smlouva o poskytnutí osobní asistence u dětí, kde jsou ujednány veškeré podmínky osobní asistence (rozsah, místo a čas poskytování služby osobní asistence, výpovědní důvody a lhůty pro obě strany, doba platnosti smlouvy). Rodič je srozuměn s tím, že na osobní asistenci bude finančně přispívat. Osobní asistent by měl být proškolen (více v teoretické části v kapitole č.2.4.3.1).

Některé organizace nabízejí přímo vyškolené osobní asistenty ke klientům i dětem s autismem. Takovým poskytovatelem služby je např. Asociace pomáhající lidem s autismem APLA-JM o.s., která poskytuje službu osobní asistence dětem s poruchou autistického spektra již od dvou let věku, s trvalým nebo přechodným bydlištěm v regionu Jihomoravského kraje, navštěvujícím sociální nebo školské zařízení v Jihomoravském kraji.

„Služba je poskytována prostřednictvím osobních asistentů, kteří jsou pro tuto práci odborně proškoleni a pojištěni. Všichni pracovníci se řídí Etickým kodexem Asociace pomáhající lidem s autismem APLA-JM o.s.“²⁶

Speciálně vyškolení osobní asistenti a spolupracující předškolní zařízení nejsou ale samozřejmostí pro všechny rodiče dětí s poruchami autistického spektra v České republice.

Existují totiž i mateřské školy, které tyto děti odmítají. Rodiče jsou tím postaveni do nelehké situace, kdy jejich dítě nikde nechtějí přijmout nebo ho odmítnou po uplynutí doby diagnostického pobytu. Takovýmto způsobem pak některé děti vystřídají i

26 <http://brno.apla.cz/>[12.4.2008]

několik mateřských škol anebo se je nepodaří do žádného předškolního zařízení ani přes veškerou snahu umístit.

„Jiné školky nesouhlasí s působením asistenta, nepřiměřeně považují jeho přítomnost za cizí rušivý element. Některé školky dítěti odmítají věnovat speciální péči. Domnívají se, že dítě speciální program nepotřebuje, hloubají nad oprávněností diagnózy.“²⁷

Podobné problémy s umístěním dítěte s autismem do předškolního zařízení jsou podrobně popsány v přílohách této bakalářské práce (zejména rozhovor s matkou autistického dítěte – příloha č.1, dopis matky na krajský úřad – příloha č.2, dopis matky rodičům stejně postižených dětí – příloha č.3).

3.1 Cíl praktické části

Cílem bakalářské práce je zjistit, do jaké míry osobní asistent přispívá k zapojení autistického dítěte do kolektivu a k rozvoji jednotlivých aspektů jeho školní zralosti.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na význam osobní asistence u dítěte s autismem v předškolním zařízení.

Dítětem je šestiletý chlapec Matěj, u něhož byl v raném věku diagnostikován dětský autismus. Matěj pro svůj pobyt v předškolním zařízení potřebuje osobního asistenta.

Praktická část popisuje roli a význam funkce osobního asistenta, bez kterého by Matěj nemohl být v předškolním zařízení umístěn. Předškolním zařízením je mateřská škola pro tělesně postižené v Liberci. Matěj měl pro svou diagnózu velké potíže s umístěním v jiných předškolních zařízeních, jediným možným řešením bylo využití služby osobní asistence.

27 THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: 2006, s.362.

3.2 Stanovení předpokladů

1. Lze předpokládat, že dítě s autismem má při zapojení do kolektivu obtíže v komunikaci a sociálním chování.
2. Lze předpokládat, že osobní asistent může zvýšit předpoklady dítěte s autismem na vytvoření zdravých sociálních vazeb v kolektivu.
3. Lze předpokládat, že osobní asistent může pomoci autistickému dítěti připravit se na školní docházku v rámci specifických možností dítěte.

3.3 Použité metody

Ke zpracování praktické části byla využita **kazuistická metoda**, vytvořená na základě **pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentace**. Kazuistická metoda byla zvolena proto, že dává prostor na hlubší rozbor případu.

Pozorování je základní diagnostickou metodou a metodou sloužící k získávání faktů. Je záměrným, cílevědomým a plánovitým sledováním smyslově vnímatelných jevů. Pozorování umožňuje zachytit pouze vnější vzhled a chování, včetně verbálních projevů.

Pozorování může být:

- **volné**, kdy si všímáme celé šíře pozorovatelných jevů, používáme jej tehdy, chceme-li si učinit celkovou představu o situaci nebo jako prostředek k zachycení problémových bodů,
- **systematické**, které je více zaměřené a vyžaduje předběžnou přípravu, větší přesnost je dosažena na úkor užšího rozsahu pozorovaných jevů;
- **přímé**, pozorovatel je přítomen dění, ale nezasahuje do něj,
- **nepřímé**, probíhá bez přítomnosti pozorovatele, využívají se jiné prostředky pro zachycení pozorovaného jevu.

Pozorování jednotlivce bývá zaměřeno na:

- tělesné znaky a vzhled,
- tělesnou aktivitu,
- obratnost,
- afektivitu,
- adaptaci na prostředí,
- sociální chování,
- pozornost a motivaci,
- řeč.

Pro pozorování Matěje bylo voleno pozorování přímé, volné s písemným záznamem. Výsledky tohoto pozorování jsou součástí kazuistické metody.

Rozhovor je základní metodou diagnostiky, intervence a explorativní metodou poskytující subjektivní data. Charakter rozhovoru závisí na cíli, ke kterému směřuje a tomu je tedy podřízená i taktika a forma rozhovoru.

Rozeznáváme rozhovor:

- řízený (s různými stupni volnosti), kdy nejvíce vázanou formou je standardizovaný rozhovor, tedy spíše verbálně předkládaný dotazník. Výhodou je možnost srovnání odpovědí s odpověďmi jiných, nevýhodou malá spontaneita. Volnější je částečně řízený rozhovor, který stanovuje cíl, ale dává respondentovi větší prostor a taktika během rozhovoru je volnější,
 - neřízený, kde iniciativa je na straně respondenta. Plán včetně základních otázek je stanoven, ale respondentovi je ponechán dostatek prostoru.
-
- individuální (1 osoba),
 - hromadný (více osob).
-
- zjevný (rozhovor se zaznamenává, cíl je předem daný),
 - skrytý (záznam se neprovádí, cíl je neznámý)

Časově náročnějším rozhovorem je hloubkový rozhovor, který byl uskutečněn s matkou autistického dítěte a je součástí bakalářské práce (příloha č.1).

„Hloubkový rozhovor, životní historie: jedná se zejména o rozhovory trvající od jedné do tří hodin (i déle), ve kterém zkoumaná osoba tváří v tvář výzkumníkovi přibližuje podrobnosti svého osobního života a osobní historie, tak jak souvisejí se zkoumanou oblastí.“²⁸

Registrace rozhovoru může být prováděna zapisováním nebo záznamem (např. na diktafon). To však bývá často náročné a rušivé, řešením bývá kompromis – některé důležité odpovědi je vhodné zaznamenat doslova, ostatní odpovědi zapisovat pomocí jednoslovných poznámek.

Při částečně řízeném rozhovoru je dobré předem připravit záznamový arch s otázkami a dostatečným prostorem pro zaznamenání spontánních odpovědí.

Zásady vedení rozhovoru:

- empatie (vcítění), která je dávana najevo verbálně i neverbálně,
- autentičnost (přirozenost) v určitých limitech,
- pozitivní postoj k respondentovi.

Jednou ze složek kazuistické metody vedoucí k dosažení cíle bakalářské práce byl zvolen:

- individuální, zjevný, částečně řízený rozhovor s osobní asistentkou autistického dítěte,
- individuální, zjevný, částečně řízený rozhovor s matkou autistického dítěte.

Rozhovor s osobní asistentkou (příloha č.4) proběhl v předškolním zařízení. Registrace rozhovoru byla písemná na záznamový arch s předem připravenými otázkami.

28 BARKER, Gary. *Použití kvalitativních výzkumných metod při postupech rychlého posuzování zneužívání drog ve společnosti*. Brno: 1999, s.12.

Hlubkový rozhovor s matkou autistického dítěte proběhl v klidném přírodním prostředí během dlouhé procházky. Registrace rozhovoru byla také písemná na záznamový arch s předem připravenými otázkami.

Obě respondentky měly možnost po přepsání celého rozhovoru do písemné podoby jej v klidu a soukromí přečíst a případně upravit tak, aby odpovědi přesně vystihovaly jejich názory. Možnost provést drobné úpravy využila matka dítěte.

Analýza dokumentů

K dispozici byla postupně zapůjčena lékařská a pedagogická dokumentace od osobní asistentky a od matky dítěte. Jedná se o tuto dokumentaci:

- Zpráva z psychologického vyšetření z Asociace pomáhající lidem s autismem APLA Praha (prosinec 2003), včetně profilu mentálních schopností (příloha č.5)
- Individuální výchovně vzdělávací plán leden – červen 2004 z Asociace pomáhající lidem s autismem APLA Praha (leden 2004)
- Záznamový list z pedagogické konzultace v SPC Vertikála Praha (září 2005)
- Hodnocení testu PER-P z SPC Vertikála Praha (září 2005) (příloha č.6)
- Individuální výchovně vzdělávací plán pro školní rok 2005/2006 z SPC Vertikála Praha (listopad 2005)
- Zpráva z dětské neurologické poradny (únor 2006)
- Zpráva z ambulantního psychologického vyšetření Krajská nemocnice Liberec (duben 2006)
- Doporučení pediatra na umístění do speciální MŠ při JÚ (červen 2006)

- Rozhodnutí o přijetí k předškolnímu vzdělávání (září 2006)
- Záznamový list z pedagogické konzultace v SPC Vertikála Praha (únor 2007)
- Individuální výchovně vzdělávací plán pro školní rok 2007/2008 z SPC Vertikála Praha (únor 2007)
- Hodnocení testu PER-P z SPC Vertikála Praha (únor 2007) (příloha č.7)
- Rozhodnutí o prodloužení předškolního vzdělávání (červenec 2007)
- Odborný posudek z Speciálně pedagogického centra při ZŠ a MŠ v Turnově (listopad 2007)
- Individuální vzdělávací program ze ZŠ a MŠ pro tělesně postižené Liberec (prosinec 2007)
- Dopis matky na krajský úřad (leden 2006) (příloha č.2)
- Dopis matky rodičům stejně postižených dětí (jaro 2007) (příloha č.3)

3. 4 Popis zkoumaného vzorku

Účelový výběr je jednou z metod pro výběr účastníků kvalitativního výzkumu.

„V kvalitativním výzkumu nepoužíváme statistické postupy tzv. náhodného výběru z populace. Ani nepředpokládáme, že jsou naše poznatky zobecnitelné pro celou populaci, naším předpokladem a přesvědčením však je, že postihují trendy v celé populaci přítomné. Ve většině případů účelově vybíráme individua k účasti na kvalitativním výzkumu podle určité charakteristiky.“²⁹

29 BARKER, Gary. *Použití kvalitativních výzkumných metod při postupech rychlého posuzování zneužívání drog ve společnosti*. Brno: 1999, s.24.

Pro hloubkový rozhovor byla účelovým výběrem zvolena matka dítěte s autismem a pro rozhovor osobní asistentka dítěte s autismem.

Zkoumanou osobou přímého pozorování bylo dítě s autismem.

Matka dítěte s autismem: paní I., vzdělání SŠ, podnikatelka, 39 let.

Veškeré informace byly získány rozhovorem a analýzou dokumentace. Přístup matky k rozhovoru a zapůjčení dokumentace byl kladný a velmi otevřený. Rozhovor s matkou autistického dítěte proběhl v klidném přírodním prostředí během dlouhé procházky.

Osobní asistentka: paní L., vzdělání SŠ, absolvent kurzu Osobní asistent osob se zdravotním postižením a seniorů, 37 let.

Veškeré informace byly získány rozhovorem. Přístup osobní asistentky k rozhovoru byl vstřícný a velmi otevřený. Rozhovor s osobní asistentkou proběhl v předškolním zařízení Mateřská škola pro tělesně postižené při Jedličkově ústavu, které navštěvuje jako doprovod dítěte s autismem.

Dítě s autismem: chlapec Matěj, 6 let, diagnóza dětský autismus F - 84.0, profil rozumových schopností v pásmu od lehké mentální retardace do střední mentální retardace.

Veškeré informace byly získány pozorováním, studiem a analýzou dokumentů. Pozorování proběhlo během několika setkání za poslední rok v několika časových úsecích. Nejdůležitější setkání, která vedla k naplnění cíle bakalářské práce, proběhla na jaře tohoto roku (2008). Posledním pozorováním byla návštěva předškolního zařízení Mateřská škola pro tělesně postižené při Jedličkově ústavu za přítomnosti osobní asistentky a učitelky MŠ a dlouhá procházka do přírody za přítomnosti matky dítěte.

Studium a analýza dokumentů týkajících se dítěte s autismem probíhala průběžně v soukromí.

3.5 Průběh realizace praktické části

Praktická část byla tvořena zejména pozorováním, rozhovory a studiem a analýzou lékařské a pedagogické dokumentace.

Jednotlivá **pozorování** byla přímá, probíhala během jednoho roku v několika krátkých setkáních. Poslední pozorování byla časově delší (trvala i několik hodin).

Předmětem pozorování bylo chování a vývoj chlapce s dětským autismem Matěje.

Při těchto pozorováních bylo sledováno a zaznamenáváno, jak se Matěj chová k ostatním dětem, jak komunikuje s osobní asistentkou a ostatními dětmi.

Dále bylo pozorováno, jaký je vývoj jeho schopnosti navazovat kontakt, pokud něco sám chce, zda a jak používá řeč.

Pozorování byla kombinována se **studiem a analýzou lékařské a pedagogické dokumentace**, která byla zapůjčena osobní asistentkou a matkou chlapce. Dokumentace počínala zprávou z psychologického vyšetření z Asociace pomáhající lidem s autismem APLA Praha v prosinci 2003 a poslední dokumentace je Individuální vzdělávací program ze ZŠ a MŠ pro tělesně postižené Liberec z prosince 2007. Celkový výčet dokumentů je uveden v kapitole 3.3 Použité metody.

Posledním zdrojem informací byly individuální, částečně řízené **rozhovory s osobní asistentkou a poté hloubkový rozhovor s matkou** Matěje. Tyto rozhovory doplnily výše uvedené metody, potvrdily pozorování, ale zároveň vyvrátily i některé předpoklady bakalářské práce.

S osobní asistentkou byl uskutečněn rozhovor, byla seznámena s jednotlivými znaky školní zralosti. Poté jí byla předložena na připraveném formuláři upravená škála jednotlivých znaků školní zralosti, v nichž osobní asistentka zaznamenala na stupnici 1 - 5, jak subjektivně vnímá Matějovy jednotlivé schopnosti.

Stupeň jedna značil nejnižší schopnost, stupeň pět schopnost nejvyšší.

Podle asistentkou vyplněného formuláře byl vytvořen graf.

Tento graf samozřejmě nemá objektivní charakter.

Aspekty školní zralosti Matěje podle osobní asistentky (2008)



Graf 1: Aspekty školní zralosti Matěje podle osobní asistentky (2008).

O stejný způsob pohledu na Matějovy schopnosti a případném zápisu do formuláře byla požádána i matka, která však odmítla. Nemůže tedy dojít k porovnání názorů osobní asistentky a matky, jak bylo původně plánováno.

Všechna **pozorování** Matěje probíhala za přítomnosti osobní asistentky v areálu Jedličkova ústavu, z větší části přímo v budově mateřské školy pro tělesně postižené, jedno pozorování za přítomnosti osobní asistentky se stalo součástí krátké procházky po okolí. Při procházce se Matěj nijak výrazně neprojevoval.

Výsledky pozorování jsou uvedeny v kapitole 3.7 Interpretace výsledků.

Rozhovor s osobní asistentkou proběhl v areálu MŠ pro tělesně postižené v klidné místnosti, kam osobní asistentka občas s Matějem chodí, potřebuje-li ho uklidnit. V místnosti je bazének plný barevných umělohmotných kuliček, do kterých se Matěj může lehce ponořit. Dále je zde zavěšena dětská houpací síť, postavena umělohmotná skluzavka ústící do kuliček a velké množství molitanových polštářů různých geometrických tvarů. Celkové prostředí působí velmi harmonicky.

Při rozhovoru s osobní asistentkou Matěj pobíhal po místnosti, nechal se chvíli poklidně houpat v houpací síti nebo lezl po skluzavce nahoru a dolů a poté vydržel i malou chvíli zahrabaný v barevných umělohmotných kuličkách. Rozhovor byl proveden podle předem připravených otázek a důkladně zapisován.

Celý rozhovor schválený osobní asistentkou je uveden v příloze.

Hlubkový rozhovor s matkou Matěje měl poněkud odlišný charakter. Nebylo vypracováno předem takové množství otázek jako při rozhovoru s osobní asistentkou, protože od matky bylo očekáváno větší množství informací k jednotlivým otázkám rozhovoru. Toto očekávání se následně potvrdilo.

Rozhovor byl součástí dlouhé procházky do přírody. Během této procházky mohlo proběhnout další **pozorování** Matěje, tentokrát se jednalo hlavně o vztah k sestřičce a mamince. Výsledky tohoto pozorování jsou uvedeny v kapitole 3.7 Interpretace výsledků.

Hlubkový rozhovor s matkou byl průběžně zapisován, byl volnější než rozhovor s osobní asistentkou. Důvodem byl větší časový prostor (rozhovor a výlet proběhl o víkendovém dni), větší množství konkrétních informací a velká ochota matky sdělit vše potřebné. Také prostor venku, který Matějovi umožňoval více volného pohybu, napomáhal tomu, že Matěj tolik nenarušoval průběh rozhovoru jako tomu bylo při rozhovoru s osobní asistentkou.

Nezbytné dokončovací úpravy v rozhovoru byly provedeny v jiný den po převedení celého rozhovoru do psané formy. Konečná verze celého rozhovoru schválená matkou je uvedena v příloze.

Z rozhovoru s matkou Matěje vyplynulo mnoho dalších problematických okruhů, které jsou nesporně velmi zajímavé a zasloužily by si samostatné téma bakalářské práce.

3. 6 Interpretace výsledků

Tato kapitola přináší výsledky z pozorování, rozhovorů a analýzy veškeré uvedené dokumentace. Za pomoci těchto tří metod je vytvořena kazuistika.

3. 6. 1 Interpretace výsledků z pozorování

Oblast komunikace a oblast sociálního chování

Z dlouhodobého **pozorování Matěje v oblasti jeho sociálního chování k dětem** bylo vysledováno, že v této oblasti nedošlo během roku k výraznějšímu pokroku.

Matěj o kontakt s dětmi v předškolním zařízení stále nejeví zájem, často je ani nevnímá a toleruje pouze bližší kontakt s jedním postiženým chlapcem. V tomto případě strpí blízkost tohoto chlapce a někdy snese dokonce i kontakt fyzický (dotek chlapcovy ruky na Matějovo tělo či tvář). V tomto případě je osobní asistentka nucena být obzvláště velmi bystrou, protože bez dohledu by mohlo dojít i k předem nečekanému konfliktu. K pokusu o kontakt ostatních dětí v zařízení je Matěj lhostejný, někdy je mu takový kontakt dokonce nepříjemný a umí to dát svým chováním zřetelně najevo.

Při **pozorování Matěje v kolektivu dětí** bylo pozorováno a zjištěno, že Matějovi je větší počet dětí spíše nepříjemný a odchází raději do jiné - prázdné místnosti. Často se schovává a zavírá do malého plastového domečku nebo pod vlněnou deku, která je mu v předškolním zařízení k dispozici. Tuto deku si pak přehazuje přes hlavu, nosí ji tímto způsobem po místnosti a vydrží tak být schovaný potichu i několik minut. Pod touto dekou se viditelně cítí bezpečně.

Je-li Matěj některý den skutečně velmi nenaladěný na kolektivní program a ostatní děti, odchází s osobní asistentkou do jiného prostoru v zařízení, kde se zklidní.

Z toho se odvíjí i vývoj Matějovy **komunikace s ostatními dětmi**. Během ročního pozorování nedošlo k výraznějšímu vývoji v oblasti komunikace s ostatními dětmi v předškolním zařízení. Matěj tuto komunikaci nevyžaduje a není pravděpodobně v možnostech osobního asistenta v Matějově případě v této oblasti cokoli významně ovlivnit nebo změnit.

Při **pozorování Matěje při procházce** s Matějovou matkou a o 15 měsíců starší sestřičkou bylo vysledováno, že **kontakt s vlastní sestrou** mu pravděpodobně není nijak nepříjemný, vedl se s ní spokojeně za ruku a dokonce byl schopen přijmout od ní i polibek. Vztah k sestřičce je tedy v mezích možností velmi pozitivní a rovněž tak vztah k mamince. Maminka je velmi trpělivá a důsledná.

Matěj při procházce rád soutěžil v běhu, maminka běh odstartovala slovy „Ke startu, připravit, pozor, teď!“ Matěj se na maminčinu pobídku snažil jednotlivá slova opakovat a poté společně vyběhli držíce se za ruku. Matěje to velmi bavilo, hlasitě se smál. Pohyb má velmi rád. Dále matka popisovala jeho rituály v chování v přírodě (nalomený klacík slouží jako pinzeta, kterou Matěj drží mezi prsty a otevírá, zavírá „pinzetu“).

Nelze srovnat pozorováním vývoj komunikace s jeho sestrou, protože setkání s ní při pozorování proběhlo pouze jednou.

Při dlouhodobém pozorování rozvoje **komunikace s osobní asistentkou** byl zaznamenán pozitivní vývoj. Děje se tak především díky používání Výměnného obrázkového komunikačního systému VOKS.

Pozorování bylo tedy také zaměřeno **na oblast řeči**, zda a jak Matěj používá řeč. Matěj jako vyjadřovací prostředek řeč nepoužíval, nyní je schopen po asistentce slova opakovat a to mnohdy i poměrně srozumitelně. Neužívá ale řeč jako samostatný komunikační vyjadřovací prostředek k tomu, aby si o něco řekl. Je schopen některá - již zafixovaná - slova použít, pouze však s využitím VOKS.

Chce-li se např. dívat v televizi na svou oblíbenou videokazetu s pohádkou Lví král, přinese asistentce buď přímo videokazetu a řekne téměř srozumitelně „Tohle“ nebo z komunikační knihy, kterou si nosí do předškolního prostředí z domova, vybere obrázek „Dívat“ a přijde s ním k osobní asistentce a dožaduje se svého oblíbeného filmu. U televize je přidělán pásek ze suchého zipu, na který Matěj svůj obrázek přidělá. na pásku je již druhý obrázek (dvojice).

Zpočátku bylo používání VOKS pro Matěje poměrně náročné a problematické, ale osobní asistentka v době zavádění VOKS trpělivě a poctivě s Matějem na jeho používání pracovala. Toto období bylo při pozorování zaznamenáno jako poměrně náročné

Používáním VOKS došlo tedy i k vývoji jeho schopnosti navazovat užší kontakt s asistentkou z toho důvodu, že Matěj něco sám chce (jedná se zatím jen o pár činností či věcí) a je schopen si o to pomoci VOKS říct.

Oblast přípravy na školní docházku

Dalšími pozorovanými oblastmi byla **sebeobsluha** (hygienické návyky, jídlo).

Sebeobsluhu v **oblasti hygieny** již Matěj zvládá velmi dobře a je opravdu jen výjimkou, kdy si včas neuvědomí, že má odejít na WC (viz příloha Rozhovor s osobní asistentkou, otázka č.9).

V **oblasti jídla** jsou určité rozpory. Matěj si vždy nosí připravenou svačinu z domova v plastové zavírací krabičce. Tato svačina zpravidla obsahuje ovoce, rohlík nebo housku, sušenku, bonbón. Matěj by měl o svačinu požádat s pomocí VOKS, což někdy činí tak, že ze své komunikační knihy vyndá na dotaz osobní asistentky „Co chceš?“ obrázek jím zvoleného jídla (např. sušenka). Poté jídlo, o které požádá, dostane. Někdy však z krabičky bere jídlo rovnou, aniž by o něj požádal pomocí VOKS.

U oběda jí s pomocí osobní asistentky stále, pokud jídlo nechce, odstrčí talíř směrem k osobní asistentce.

Problematickou oblastí jsou **pracovní návyky**. Pozorováním Matěje při práci bylo velmi jasně zjištěno, že tato oblast je vzhledem k jeho hyperaktivitě poměrně stále silně problematickou. Matěj by většinu času nejraději strávil tím, že chodí po místnosti. V ruce obvykle drží dva stejné předměty (např. dva stejné molitanové obdélníčky), kterými o sebe navzájem ťuká nebo jimi o sebe klepe. Může to však být i jeden předmět, hračka, která má dvě stejné části (rozložené leporelo, kterým klepe o sebe nebo látková panenka, kterou drží hlavičkou dolů a klepe jejími látkovými nožičkami o sebe).

Největší problém je přesvědčit Matěje k činnosti, do které nemá chuť. Takovou činností je i oblast **rozvoje grafomotoriky**. Matěj velmi nerad kreslí a u podobné činnosti opravdu není schopen dlouho vydržet.

Při jednom z posledních pozorování byl Matěj asistentkou vyzván, aby pastelkami nakreslil „čáru“ a „kolo“. Jen velmi neochotně a až po několikáté výzvě se posadil k pracovnímu stolu a začal kreslit. Kreslil rychle, poměrně vztekle, preferoval kreslit „kolo“, za chvíli prudce vstal a začal křičet a dupat. Tento obrázek je v příloze č.8.

Podobná situace se opakovala i při pozorování jiný den, kdy podle programu mělo proběhnout malování prstovými barvami. Pouze s tím rozdílem, že po nějaké chvíli se nakonec sám rozhodl vzít štětec do své ruky a začal si s ním barvit dlaň druhé ruky. I tak ale po chvíli vyskočil netrpělivě (až vztekle) od stolu a nechtěl se ani jít umýt. Po umytí se šel uklidnit pod již výše zmiňovanou vlněnou deku.

Matějova **pozornost** je chvílemi na poměrně dobré úrovni. Děje se tak však pouze v případech, že je něčím velmi zaujat. Taková situace nastává obvykle při zaujetí něčím, co má rád, je to např. i dívání se z okna. Pozorováním bylo vysledováno, že při dívání se na jím opravdu velmi oblíbenou pohádku Lví král ho nejvíce zaujme vždy ta samá scéna, kdy na obrazovce převládá jedna barva (červená). Tato scéna je pro něho velmi působivá a nevnímá pak nic ze svého okolí. Naopak při jiných scénách klidně odchází od televize, aby se však po chvíli zase vrátil.

Rozeznávání barev bylo přímo vyzkoušeno při pozorování. Matějovi byla předložena vždy dvojice plastových hrnečků nestejně barvy s dotazem, „Co je (např.) červená?“ s důrazem na barvu. Výsledek zkoušky byl tento: Matěj při prvním pokusu barvu určil správně (červenou), při druhém ne (modrou), při třetím ne (žlutou), při čtvrtém ne (zelenou).

Oblast **orientace v prostoru** se při Matějově pozorování jevila jako poměrně dobře rozvinutá. Matěj je schopen se v prostoru orientovat dobře, je to dáno dle osobní asistentky ale hlavně tím, že se v předškolním zařízení už velmi dobře orientuje a vyzná.

Orientace v čase je oproti tomu na velmi nízké úrovni. Stejně je na tom oblast týkající se **předpočetných představ**. Zakrnění těchto oblastí je pravděpodobně způsobeno nízkým profilem rozumových schopností v pásmu od lehké mentální retardace do střední mentální retardace.

3. 6. 2 Interpretace výsledků z rozhovorů

Analýza rozhovoru s osobní asistentkou

Z rozhovoru je patrné, jak velmi je důležité, aby osobní asistent klienta s autismem prošel speciálním proškolením (otázka č.2, 4, 7, 10) a také jak je prospěšné pro všechny zúčastněné, pokud rodina dítěte s autismem s osobním asistentem naváže důvěryhodný vztah (otázka č.2, 6, 7).

Dále z rozhovoru vyplývá, že osobní asistentka má na autistického chlapce kladný vliv v mezích možností, který mu prospívá (otázka č.3, 5, 9), přestože se v některých oblastech vyskytují problémy (otázka č.8, 9,11, 12, 13). Jedná se o oblast sociální interakce (nezájem o děti), dále o nízkou hladinu pozornosti a vytrvalosti dítěte.

Celkový význam role osobního asistenta je čitelný hlavně při popisu oblastí, které se s pomocí osobní asistence zlepšily (otázka č.9, 10, 14). Jsou to především oblast hygieny, vzájemné komunikace pomocí VOKS, bezpečnosti jeho i okolí.

Analýza rozhovoru s matkou

V rozhovoru je popsán chlapcův raný vývoj do dnešní doby (otázka č.1, 2, 4, 5, 6, 7) i očekávání nejbližší budoucnosti (otázka č.7, 8, 9). Z rozhovoru s matkou je více než jasné, jak je nutné pro poskytování služby osobní asistence u klienta s autismem, aby osobní asistent byl speciálně proškolen (otázka č.6, 7, 9). Rozhovor dává odpověď na otázku, jak je osobní asistence prospěšná a důležitá pro rozvoj některých dětí s autismem a úlevou pro jejich rodiče (otázka č.3, 5, 6, 9). Dále je zde zdůrazněn nedostatek pedagogických asistentů a popsáno možné náhradní řešení takové situace (otázka č.5, 6), kterým je právě služba osobní asistence.

Z rozhovorů jednoznačně vyplývá prospěšnost a význam osobní asistence pro předškolní dítě s autismem.

3. 6. 3 Interpretace výsledků ze studia analýzy dokumentů

K dispozici byla postupně osobní asistentkou a matkou Matěje zapůjčena lékařská a pedagogická dokumentace. Jedná se o dokumentaci, která popisuje vývoj Matěje od raného věku po současný stav.

Celý seznam dokumentace je vyjmenován v kapitole 3.3 Použité metody.

Studiem a analýzou uvedených dokumentů byl zjišťován pokrok v jednotlivých škálách. Tyto škály se rovněž zobrazují v testu **PER-P** (Psychoedukační profil – revidované vydání).

V Matějově případě je tento test odborně prováděn ve Speciálně pedagogickém centru Vertikála v Praze.

PER-P test je mírou schopností dítěte v sedmi vývojových oblastech, čímž podává jasný obraz o slabých a silných stránkách dítěte.

Oblastmi zkoumanými ve **vývojové škále** jsou:

- schopnost napodobování (imitace),
- vnímání (percepce),
- jemná motorika,
- hrubá motorika,
- koordinace oko – ruka,
- poznávací schopnosti,
- verbální schopnosti.

Vývojová škála se hodnotí ve třech úrovních:

- splnil (dítě provede úkol samo úspěšně bez pomoci a demonstrace),
- naznačil (dítě prokáže určité schopnosti ke splnění úkolu, ale není schopno úkol úspěšně dokončit nebo jeho splnění musí předcházet demonstrace),
- nesplnil (dítě není schopno ani částečně splnit úkol, a to ani po opakované demonstraci).

Další testovanou oblastí je **škála chování**, která zahrnuje:

- sociální chování,

- hru a zájem o věci,
- aktivitu a pracovní chování,
- smyslové reakce,
- řeč.

Dalšími testovanými oblastmi jsou:

- sebeobsluha,
- adaptabilita,
- emocionalita.

Matěj byl tímto testem vyšetřen např. v září 2005 a v únoru 2007. Kopie obou hodnocení testu jsou v příloze (příloha č.6 a 7).

Z těchto hodnocení jsou patrné pokroky zejména v oblasti percepce, ale také jemné i hrubé motoriky. Na nejnižší úrovni jsou verbální schopnosti.

V závěru konzultace, kdy je test PER-P názorně vyhodnocen ve vývojové škále a v oblastech chování, je vypracováno doporučení pro nejbližší období. Jsou navrženy metody práce s Matějem (např. metoda strukturovaného učení, alternativní komunikace), sestaven individuální výchovně vzdělávací program (dále jen IVP).

Kazuistika

Rodinná anamnéza:

Matějova matka (39let) pracuje jako OSVČ, je zdravá. Otec (42let) pracuje jako technik, také zdrav. Rodiče spolu však nežijí. Otec žije v jiném městě. Matěj má o 15 měsíců starší sestru (8let), která je rovněž zdravá, k Matějovi má velký pěkný vztah.

Matka udržuje a pěstuje pravidelný styk Matěje s prarodiči.

Ve vzdálenější rodině u otce psychiatrické onemocnění (schizofrenie).

Osobní anamnéza:

Matěj se narodil v roce 2001 z druhého těhotenství.

Průběh těhotenství byl normální, donošen, spíše lehce přenášen.

Porod byl těžší, protražovaný. Poporodní vývoj: chlapec byl v raném vývoji celkem v normě, začal si broukat a říkal pár slov, gestikuloval. Po 1.roce se však tyto schopnosti postupně začaly ztrácet, chyběl oční kontakt, nehrál si s hračkami ani s dětmi. Chodil po 1. roce (14 měsíců). V 18 měsících řeč vymizela. Hygienu přes den udržuje, v noci měl na spaní pleny ještě v pěti letech.

K problematice autismu:

Kolem 2. roku mu byl diagnostikován dětský autismus F -84.0 s regresem ve vývoji okolo 18 měsíců. Těžká symptomatika, dle adaptability aktuálně nízkofunkční, dle sociálního chování typ osamělý. Dále diagnostikována vývojová afázie.

Opožděný vývoj, mentální věk 8 – 24 měsíců.

Stupeň IQ v roce 2006 odpovídal pásmu středně těžké mentální retardace (na hranici těžké mentální retardace). V roce 2007 stanoven nevyrovnaný profil rozumových schopností v pásmu od lehké mentální retardace do střední mentální retardace.

Vývoj motoriky:

Přetočil se na 6 měsících, seděl v 9 měsících, samostatná chůze ve 14 měsících. Bez pohybových stereotypií, živý, obratný.

Vývoj sociálního chování:

Vyžadoval pozornost, velká fixace na matku, rád se mazlil a choval. Kolem jednoho roku se rád účastnil sociálně – imitačních hříček, později úplně přestal. Sociální kontakt byl velmi málo diferenciovaný, neprojevovala se separační úzkost. Svou sestru nevnímal, zájem o ostatní děti neprojevoval. Nedal se ničím zaujmout.

Vývoj řeči:

Vývoj řeči nebyl zpočátku opožděný. Ve 12 měsících uměl několik slov. V 18 měsících řeč již vymizela, ztratil se sociální aspekt komunikace.

Data z anamnézy (poskytnuté matkou) odpovídají symptomatologickému vývoji poruchy autistického spektra.

Chování ve 2,5 letech:

Velmi špatně spal, na příchod a odchod rodičů nijak nereagoval, nehledal je ani pohledem. Rád se mazlil, dožadoval se matky, aby si s ním hrála. Protestoval proti dotykům druhých dětí.

Oční kontakt nenavazoval, na předměty neukazoval. Nesouhlas vyjadřoval vrtěním hlavy a křikem (vokalizovaným „nenene“).

Řeč expresivně - žádné slovo s významem se neobjevuje, slabiky rychle opakoval za sebou (autostimulační funkce).

Řeč receptivně – rozuměl často se opakujícím pokynům matky.

Hra – zájem o klasické hračky (autíčka, knížky s obrázky), u hraček ho zajímala symetrie, vybíral si dva stejné tvary, porovnával je, pozoroval, ťukal s nimi o sebe.

Vnímání – zraková percepce bez výrazných abnormit, sluchová percepce bez výrazných abnormit. Výrazně snížený práh bolesti, vyhledávání taktilní autostimulace.

Hrubá motorika – chůze do schodů, dolů sám pouze několik schodů s přísunem nohy, obratně vylézal na žebřík, míč kutálel, nechytal.

Jemná motorika – ovládal vypínač, navlékal korále na tyčku, postavil věž z 5 kostek.

Grafomotorika – nezájem o malování, produkoval čáranici. Grafomotorická nápodoba – neměl snahu.

Imitace – schopnost nápodoby snižena.

Aktivita – úroveň aktivity hyperaktivní, schopnost spolupráce minimální.

Sebeobsluha – oblékání s dopomocí, nácvik na toaletu (pleny). Najedl se sám lžící, pil z lahve.

Chování ve 4 letech:

Matěj nastoupil do Speciální mateřské školy pro sluchově postižené a vady řeči v Liberci. Sestaven nový IVP.

Řeč receptivně – naznačoval podání předmětu na slovní pokyn, porozumění každodenně se opakujícím pokynům.

Verbální schopnosti – opakoval slabiky, s významem používal „ano“, „ne“ vyjadřoval spíš odsunutím nabízeného.

Abstraktně vizuální myšlení – naznačoval třídění dvou rozdílných předmětů a přiřazování předmětů k obrázkům.

Jemná motorika – naznačoval pinzetový úchop, horší schopnost kooperace rukou, při některých činnostech neschopen používat dostatečnou sílu. Postavil věž z 8 kostek.

Hrubá motorika - chodil, běhal, do schodů střídal nohy, ze schodů nohu přisunoval, do míče nekopal, nešlo určit dominantní nohu. Naznačoval poskoky snožmo a tleskání.

Grafomotorika – neměl dominantní ruku, dle matky byla lepší pravá, držel tužku v pěsti a krátkodobě spontánně čmáral.

Imitace – imitace porušena, cílená imitace se objevovala v malé míře, řízená verbální imitace zcela chyběla. Při motorické imitaci nenapodobil manipulaci s předměty, ale napodobil zvuk pomocí nástrojů, imitoval mávání na pozdrav. Zvedl ruce nad hlavu, nesáhl si na nos.

Sociálně imitační hra - nemanipuloval s hračkami ani s předměty, neprojevoval radost, zcela chyběl sociální úsměv. Nedával najevo, že by chtěl ve hře pokračovat.

Zrakové vnímání – neměl dominantní oko, nepřiradil kostičky na barevné kruhy. Naznačoval zájem o obrázkové knihy (Krteček).

Sluchové vnímání – slyšel zvuky, ale reagoval velmi opožděně, nebo vůbec, byl-li zabrán do nějaké činnosti.

Sociální chování - výrazně fixován na matku, krátkodobě sdílel radost ze společné činnosti, zejména s matkou, nevyjádřil lítost, neuměl se pochlubit, nerozdělil se, emocionální reakce mírně nepatřičné (odcházel od stolu, vztekal se při plnění úkolů). Sociální reakce včetně očního kontaktu řídké. Ze sociální pochvaly projevoval radost, občas přítomen sociální úsměv, obecně však byl sociální úsměv řídký.

Hra – omezený repetitivní charakter, hrál si krátkodobě s různými předměty – třídil je. O sociálně imitační hru nejeví zájem. Listoval v knížkách, popojížděl s autíčky.

Sebeobsluha – vysazován na WC, sám si neřekl, v noci plena. Svlékal se sám, při oblékání kooperoval.

Adaptabilita – adaptace na nové prostředí mírně problematická, občasné problémy se změnou činnosti (odebrání oblíbeného předmětu, vytržení z činnosti).

Chování v 6 letech:

Imitace – schopnost imitace v řízené činnosti se od posledního vyšetření zlepšila, imitaci spíše jen naznačuje. Spontánní imitace na lepší úrovni, opakování vyslovených

slov. Naznačuje napodobení manipulace s předměty. Zvedá ruce nad hlavu, sáhne si na nos. Podívá se do krasohledu, naznačí tleskání rukama.

Sociálně imitační hra – krátkodobě manipuluje s předměty, projevuje radost, sociálním úsměvem a letmým očním kontaktem iniciuje její pokračování.

Zrakové vnímání – má dominantní oko pravé (krasohled), naznačí přiřazení kostiček na barevné kruhy (chybuje), naznačuje zájem o obrázkové knihy, obrázky zrakem sleduje.

Sluchové vnímání – na zvuk oproti minulému vyšetření reaguje okamžitě, a to i v případech, že je zabrán do jiné činnosti.

Jemná motorika – pinzetový úchop vytvořen, kooperuje lépe oběma rukama, fouká bubliny. Odšroubuje víčko krabičky.

Hrubá motorika – chodí, běhá, do schodů i ze schodů střídá nohy, kope do míče opakovaně pravou nohou. Míč hází, s výkyvy ho chytne. Zvládne poskoky snožmo, na jedné noze nepostojí. Naznačuje tleskání.

Grafomotorika – má dominantní ruku pravou. Spontánně čmárá, napodobí vertikální čáru, naznačuje kruh.

Řeč receptivně – podává předměty na slovní pokyn. Na maňáskovi ukáže části těla, na sobě jen některé.

Verbální schopnosti – zvukuje, s významem používá: „prosím“, „pápá“, „ano“, „ne“, „ke startu připravit“, „máma“. Když něco hodně chce, použije všechno, co umí. Pojmenuje některé předměty na obrázku.

Sociální chování – stále fixován na matku, sociálně kontakt s ní kvalitnější, než vůči okolí, je spontánnější, sám ho často iniciuje. Přidá se k činnosti, kterou dělá matka. Má rád různé hříčky a legrácky se starší sestrou. O pomoc nepožádá, nerozdělí se, nevyjádří lítost. Vůči cizím lidem je selektivní, nebere je příliš na vědomí. Objevuje se sociální úsměv. Vůči vrstevníkům – dětem neubližuje, krátkodobě pozoruje, co dělají, opečovávání od holčiček odmítá. Děti si spíše nevšímá, krátkodobě a s pomocí asistentky se zapojí do řízené činnosti s dětmi v předškolním zařízení.

Hra – omezený repetitivní charakter, pobíhá, nosí při tom různé předměty, listuje v knížkách. Má rád zvukové hračky. Rád sleduje pohádky, má svůj oblíbený repertoár. Z filmových pohádek ho upoutá zejména hudba. O sociálně imitační hru jeví jen krátkodobý zájem.

Aktivita a pracovní chování – vydrží sedět u stolu při střídání činností a s přiměřenou motivací vydrží sedět u stolu až 15 minut. Rozsah pozornosti je dlouhodobější, než při posledním vyšetření, celkově však odpovídá fyzicky mladšímu dítěti, zájem o plnění úkolů je nekonzistentní.

Řeč verbální vyjadřování – vokalizuje, zvukuje. Funkčně používá „ano“ a „ne“ a několik výše uvedených slov. Své potřeby a přání vyslovuje především tím, že vede za ruku dospělého člověka a někdy natáhne ruku. Nechápe výběrovou otázku a neumí na ni reagovat.

Řeč neverbální vyjadřování - oční kontakt naváže, když něco chce (komunikační charakter). Mimika obličeje více prokreslená (radost – sociální úsměv, ale i lítost).

Sebeobsluha – v současné době bez plen, potřebu vykonává sám. Svlékne se sám, obléká se s dopomocí. Nají se lžící, pije z hrnku a skleničky.

Adaptabilita – adaptace na nové prostředí v předškolním zařízení byla bez problémů, zpočátku mu vadil odchod asistentky z jeho blízkosti. Projevy rigidity a stereotypie (jídlo, hra). Občasné problémy se změnou činnosti a odebráním oblíbeného předmětu.

Emocionalita – nízká frustrační tolerance, časté střídání nálad (smích, pláč), chování v afektu – lehá si, klepe rukama, křičí. V poslední době kouše rukávy u triček a šňůrky u bundy.

Z výše uvedeného je patrný pokrok ve vývoji Matěje ve všech oblastech, přestože je velmi nerovnoměrný.

Školní anamnéza:

V současné době Matěj navštěvuje mateřskou školu pro tělesně postižené při Jedličkově ústavu v Liberci s osobní asistentkou. Byl umístěn ve Speciální mateřské školy pro sluchově postižené a vady řeči, odkud však byl pro svou nezvladatelnost vyřazen, v té době ještě neměl osobní asistentku. Během předškolní výchovy změnil více předškolních zařízení. Matěj je od r.2003 v péči Asociace pomáhající lidem s autismem v Praze a Speciálně pedagogického centra Vertikála v Praze.

Od září 2008 by měl nastoupit povinnou školní docházku v Základní speciální škole v Zeyerově ulici, Liberci. Jedná se o odloučené pracoviště Základní speciální školy ve Frýdlantu v Čechách.

3. 7 Ověření stanovených předpokladů

1. Lze předpokládat, že dítě s autismem má při zapojení do kolektivu obtíže v komunikaci a sociálním chování.

K ověření tohoto předpokladu sloužilo pozorování dítěte s autismem v předškolním zařízení a rozhovor s jeho osobní asistentkou. Předpoklad byl postaven na názoru, že se dítě s autismem má při zapojení do kolektivu obtíže v komunikaci a sociálním chování. Z dlouhodobého pozorování Matěje je zřejmé, že pokud se má zapojit do kolektivu dětí, pak má trvalé obtíže v sociálním chování a v komunikaci. Z rozhovoru s osobní asistentkou (otázka č.8) dále vyplývá, že autistický Matěj se do kolektivu nemá sám tendenci zapojovat vůbec.

Předpoklad, že dítě s autismem má při zapojení do kolektivu obtíže v komunikaci a sociálním chování se v tomto případě potvrdil.

2. Lze předpokládat, že osobní asistent může zvýšit předpoklady dítěte s autismem na vytvoření zdravých sociálních vazeb v kolektivu.

Při stanovení předpokladu č.2 se dalo očekávat, že osobní asistent může pozitivně ovlivnit vytvoření zdravých sociálních vazeb dítěte s autismem. Z dlouhodobého pozorování a z rozhovoru s osobní asistentkou (otázka č.8) však vyplynulo, že tomu tak v plné míře tomto případě není. **Předpoklad č.2 se tedy nepotvrdil.**

3. Lze předpokládat, že osobní asistent může pomoci autistickému dítěti připravit se na školní docházku v rámci specifických možností dítěte.

Stanovený předpoklad byl ověřen na základě výsledků analýzy dokumentace, z rozhovoru s osobní asistentkou (otázka č.5, 9, 10) a z rozhovoru s matkou (otázka č.6). Osobní asistentka zde uvádí kladné dílčí pokroky ve vývoji, matka popisuje důležitost osobní asistence pro své dítě. Dále z rozhovoru s osobní asistentkou (otázka č.11, 12) a z rozhovoru s matkou (otázka č.6) vyplývá, že ještě existují rezervy v této oblasti.

Předpoklad, že osobní asistent může pomoci autistickému dítěti připravit se na školní docházku v rámci specifických možností dítěte, se potvrdil.

4 Závěr

Každé dítě postižené autismem se liší od druhého dítěte postiženého autismem. Každé autistické dítě je jiné. Všechny děti autismem ale potřebují od svého okolí speciálně odbornou pomoc, potřebují nastavit pravidla tak, aby se v našem světě zorientovaly a nežily v nejistotě a strachu.

Touto pomocí pro ně bývají nejčastěji rodiče, učitelé, speciální pedagogové, lékaři.

Američtí vědci ve svých nejnovějších vědeckých studiích představují výsledky svých výzkumů, ve kterých nacházejí souvislosti mezi autismem a mitochondriálními chorobami, které se řadí k častým dědičným chorobám. Tito vědci považují za své poslání objevit konkrétní genetický mechanismus, který spojuje autismus s mitochondriálním onemocněním a posunout problém autismu ve svém oboru o kus dál ke svému vytyčenému cíli.

Vhodnou pomoc osobám postiženým autismem a jejich rodinám mohou v jejich nelehké situaci nabídnout poskytovatelé sociálních služeb se službou osobní asistence. Většina osobních asistentů také považuje svou práci za své poslání s touhou pomoci zdravotně postiženým, a tedy i dětem s autismem.

I oni chtějí problematiku autismu posunout dál, v tomto případě k cíli větší samostatnosti a nezávislosti klienta.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, do jaké míry osobní asistent přispívá k zapojení autistického dítěte do kolektivu a k rozvoji jednotlivých aspektů jeho školní zralosti.

Stanoveného cíle této práce bylo dosaženo.

Bylo zjištěno, že osobní asistent může přispět k zapojení autistického dítěte do kolektivu jen do té míry, do které to dítěti dovoluje samotné postižení. Osobní asistent může velkou měrou, a totiž trpělivou a důsledně vedenou prací, přispět k rozvoji některých aspektů školní zralosti. K některým aspektům však přispět nemůže a je nutné si uvědomit, že je to opět z důvodu specifik autistického postižení.

Protože se nejedná o kvantitativní výzkum, nelze získané poznatky zobecnit na celou skupinu předškolních dětí s autismem. Na takový výzkum není snadné získat dostatečné množství předškolních dětí s autismem, kteří využívají služby osobního

asistenta. Většinou se tyto děti vzdělávají s pomocí pedagogického asistenta, pokud mají tu možnost, že jej získají.

Pomocnou ruku jim, nebo spíše jejich rodičům, však také může (a měl by) podat ochotný pracovník na krajském úřadě. I on má ve svém povolání plnit poslání, i na jeho ochotě leckdy záleží, jaké možnosti se lidem, kteří pomoc potřebují, mohou otevřít. O tom, že dopis matky dítěte (uvedený v příloze) zaslaný na krajský úřad v Liberci, který však zůstal bez ohlasu, není výjimkou, svědčí i jiné spolehlivé zdroje.

5 Seznam použitých zdrojů

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, KRUŠINOVÁ, Patricie, KUNCOVÁ, Pavla. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004.

ISBN 80-7226-637-3.

BARKER, Gary. *Použití kvalitativních výzkumných metod při postupech rychlého posuzování zneužívání drog ve společnosti.* 1. vyd. Brno: ALBERT, 1999.

ISBN 80-85834-78-2.

HRDÁ, Jana. *Splnit kvalifikační požadavky je pro mnoho zájemců o místo osobního asistenta nemožné In Skok do reality č.4/2007, 8.ročník.* Praha: 2007.

MK ČR E 13338.

HRDLIČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 1999.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2000.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III. problémy s představivostí u dětí s autismem.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2000.

KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS.* Praha: IPPP, 2005. ISBN 80-86856-07-0.

NOVOSAD, Libor. *Východiska a principy realizace služeb osobní asistence v ČR. Uvedení do problematiky.* 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2006.

ISBN 80-7372-050-7.

PEETERS, Theo. *Autismus. Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.

SCHOPLER, Eric. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.

SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vyhláška MŠMT č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

Vyhláška MPSV č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách v platném znění.

Zákon č.108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.

http://brno.apla.cz/aplajm_vysoc2.htm[2.3.2008]

<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>[24.03.2008]

6 Seznam příloh

Příloha č.1: Rozhovor s matkou autistického dítěte

Příloha č.2: Dopis matky na krajský úřad

Příloha č.3: Dopis matky rodičům stejně postižených dětí

Příloha č.4: Rozhovor s osobním asistentem

Příloha č.5: Profil mentálních schopností Matěje z APLA Praha (prosinec 2003)

Příloha č.6: Hodnocení testu PER-P z SPC Vertikála Praha (září 2005)

Příloha č.7: Hodnocení testu PER-P z SPC Vertikála Praha (únor 2007)

Příloha č.8: Matějův obrázek vytvořený při pozorování

ROZHOVOR S MATKOU AUTISTICKÉHO DÍTĚTE

Matkou dítěte s autismem - chlapce Matěje - je paní I., vzdělání SŠ, podnikatelka, 39 let.

1. Kdy a jak jste si poprvé uvědomila, že s Matějem není všechno tak, jak by mělo být?

Uvědomila jsem si to kolem jeho druhých narozenin. Všimla si toho především naše babička, která pracovala v oboru a používala roky i Vojtovu metodu, takže má velmi jemný cit pro všechny vývojové výchyly z normy. Některé věci se jí nezdály být úplně v pořádku. Přestože Matěj na 14 měsících chodil a na roce uměl pár jednoduchých slov (ňam, aut a pár dalších), později se vývoj jeho řeči zastavil. Také chyběl oční kontakt, nehrál si s hračkami ani s dětmi, a tak jsem s Matějem navštívila naši dětskou lékařku. Poté následovalo vyšetření na foniatrii, neurologické vyšetření (včetně EEG a magnetické rezonance) a vyšetření vývojovou psycholožkou. Ta jako první vyslovila podezření na dětský autismus. Neurolog tuto diagnózu nakonec stanovil a předal mi kontakt na sdružení APLA v Praze.

2. Četla jsem Váš veřejný dopis rodičům dětí s autismem, kde právě uvádíte, že jezdíte do Prahy do Asociace pomáhající lidem s autismem (APLA) v Praze. Odkdy tam jezdíte?

Poté, co byla na podzim 2003 stanovena Matějovi konečná diagnóza, objednali jsme se ve zmíněném zařízení. První vyšetření Matěj prodělal v prosinci 2003, v necelých dvou a půl letech. To byl pro nás důležitý mezník. Dostala jsem tam první odborné instrukce, jak můžu Matěje vést a pomoci mu k tomu, aby mohl být postupem času co nejvíce samostatný a na mně nezávislý. V APLE mu od té doby také pravidelně vypracovávají individuální výchovně vzdělávací plán. Diagnózu potvrdila po třech měsících i MUDr. Krejčířová z Krčské nemocnice.

3. Jak jste se vyrovnávala s přijetím toho, že Matěj není jako jiné děti?

Lehké to pro mne nebylo. Na péči a výchovu Matěje a jeho o 15 měsíců starší sestřičky jsem byla prakticky od začátku sama. Jejich táta s námi nebydlí, a i když s dětmi udržuje kontakt, veškerá starost a péče je na mně. Musím to ale zvládnout, nic jiného prostě nepřichází v úvahu, i když někdy bývám hodně unavená. Matěj totiž v noci často nespí, takže samozřejmě nespím ani já.

4. Bylo obtížné umístit Matěje ve vhodném předškolním zařízení, jak se dále zmiňujete v dopise rodičům?

Ano. Věděla jsem, že najít pro Matěje speciální předškolní zařízení nebude asi snadné, ale takové problémy, které nás čekaly, jsem opravdu nečekala. Chtěla jsem, aby byl Matěj v péči speciálních pedagogů, kteří by mu byli schopni dát takovou péči a vzdělání, na které má právo. To ale není vůbec snadné, v Liberci přímo nemožné!

Na jaře 2004 jsem kontaktovala SPC při Speciální mateřské škole pro sluchově postižené a vady řeči. Docházeli jsme jednou za měsíc na logopedii. Vedoucí mateřské školky mi přislíbila, že by Matěje do této školky přijali. Věděla o Matějovi vše potřebné a uklidňovala mě, že s autisty mají zkušenosti a že do jejich školky Matěj patří. V červnu 2004 kvůli němu dokonce absolvovala ona a logopedka z SPC speciální školení – VOKS. Nejprve měl Matěj navštěvovat školku od září 2004, pak od ledna 2005 a nakonec tam nastoupil až od září 2005, pobyt byl diagnostický do 30.11.2005. Zpočátku směl být ve školce pouze na 1,5 hodiny denně, po měsíci a půl už i na oběd. Vedoucí školky ho však nakonec ve své péči neměla, Matěje si na sezení přestala brát i logopedka z SPC... Očekávala jsem, že se časem vše změní k Matějovu prospěchu. Místo očekávané péče a přístupu, jsem naopak slýchávala, jaké jsou s Matějem problémy, jak se nezapojuje do činností s ostatními dětmi, jak neposlouchá... Pobyt nakonec školka ukončila k 30.11.2005, mé odvolání na Krajský úřad rozhodnutí nezvrátilo. Začala jsem shánět jinou školku, požádala jsem o pomoc Krajský úřad, Magistrát města, SPC pro autisty v Turnově, sama jsem obvolávala různé školky – vše s nulovým úspěchem. Na počátku roku 2006 jsem byla s Matějem na 4 zápisech ve školkách se speciálními třídami, všude nás odmítli. Jediná školka – Malínek v Doubi – měla zájem Matěje umístit, nepodařilo se to však z důvodu malé kapacity a neochoty zřizovatele školky umožnit jí statut speciální školky pro autistické děti.

5. Nyní je Matěj v Mateřské školce pro tělesně postižené při Jedličkově ústavu. Má k dispozici osobní asistentku. Jak k tomu došlo?

V únoru 2006 jsme byli v dětské neurologické poradně. Na jaře 2006 mu bylo některými lékaři (psycholožkou a pediatrem) písemně doporučeno umístění ve školce jako vhodné řešení. Nakonec nás přijala školka pro tělesně postižené s tím, že nástup do školky bude až od 1.9.2006 a s podmínkou zajištění asistence po celou dobu docházky. Protože jsem od dubna 2005 začala podnikat s předpokladem, že Matěj bude alespoň 4 hodiny ve školce, začala být pro mě situace neúnosná. Pomohlo mi až Středisko rané péče v Liberci, které mi pomohlo sehnat osobní asistenci. Od února 2006 měl Matěj již svoji asistentku, která je s ním dopoledne místo mne, když pracuji. V září téhož roku byl Matěj přijat do školky při Jedličkově ústavu, kde je i v současné době s asistentkou. Protože je v libereckém kraji obrovský problém pro školky i školy získat souhlas a tedy i finance od Krajského úřadu na zajištění pedagogické asistence, řeší se tyto případy zajištěním osobní asistence rodiči. I z toho důvodu jsem psala ten zmiňovaný dopis rodičům.

6. Jak jste se službou osobní asistence u Matěje spokojená? Chtěla byste něco změnit?

Spokojená jsem, protože vím, že Matěj bez asistence být prostě nemůže. Osobní asistentka Matěje zná dva roky, je s ním již dobře sžitá. Jako problém vnímám jinou věc. Matěj by měl mít pro svou potřebu spíše asistenta pedagogického než osobního. Podpora ze strany Krajského úřadu našeho kraje se mi skutečně nezdá vůbec dostatečná.

Asistence v případě Matěje vyžaduje opravdu specifické nároky na asistenta.

Já jsem se to snažila řešit i sama, jak nejlépe jsem mohla. Chtěla jsem osobní asistentce zajistit kurz, který by jí svými informacemi a získanými poznatky pomohl, a tedy jejím prostřednictvím Matějovi. Byla jsem ochotná jí kurz i zaplatit a na kurz ji i dopravovat. Asistentka byla ochotná kurz absolvovat, ale tehdejší (nedávné) vedení v organizaci, kde je zaměstnána, jí to nedovolilo... To je samozřejmě velkou komplikací, protože potřebné do vzdělání mohlo již více ovlivnit Matějův vývoj.

Tím ale nechci říct, že by asistentka dělala pro Matěje málo, ale dalo by se samozřejmě dělat mnohem víc. Jsou věci, které jsou zčásti podmíněné potřebným dovedením ohledně specifík autismu, jako je např. používání Výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS). Vše je ale otázkou zacvičení, Matěj VOKS doma i ve školce již běžně používá.

S tím souvisí i denní režim. Ten pomáhá autistům zvládat střídání činností během dne, protože pokud je má dítě s autismem na očích, ví, co přijde po činnosti, kterou právě dělá.

Zvládá tím lépe i situace, které nesnáší, když ví, kdy přijdou, u našeho Matěje je to čištění zubů, vím o chlapci, který měl v diáři označenou návštěvu zubaře a zvládl to mnohem lépe, než když ho tam předtím nečekaně odvezli. Denní režimy mohou zvládat osobní asistentky i bez pedagogického vzdělání. Je samozřejmě nezbytné, aby asistentka pracovala pod speciálně pedagogickým vedením ve školce.

Osobní asistenci bych uvítala ještě v jiné situaci. Mohla by mi např. umožnit navštívit akce nebo místa, kam bych si sama s jedním zdravým dítětem a s autistou jít netroufla. Jeho sestřička mi je ale velkou oporou a pomocnicí. Chtěla bych zdůraznit, že osobní asistence je pro mě důležitá i v tom, že s Matějem je v době mé nepřítomnosti někdo, kdo má pro něj pochopení, kdo respektuje jeho postižení a chce mu pomoci. Někdo, kdo ho vezme takového, jaký je a nesnaží se ho převychovat. Jsem vděčná za to, že se o starost a radost s Matějem můžu s někým podělit. V mém případě je osobní asistence opravdu velmi osobní.

7. Jak dlouho již VOKS a denní režim používáte?

VOKS jsem začala používat vloni v létě (2007), postupně přidávám obrázky. Na školení jsem ale byla až v říjnu, dřív jsem se nedostala. Denní režim jsem začala zavádět zhruba od října, zatím funguje jen pár věcí. Matěj na tom zatím není tak, že by se šel sám podívat, co ho čeká. Musím ho tam - s mírným tlakem - dovést pomocí volacích karet, tj. dám mu do ruky žlutou kartičku a vedu ho k režimu. Tam on do košíku vhodí volací kartu a já ho vedu, aby si vzal kartičku s činností, která ho čeká. Dělán to proto, že mě varovali jak z SPC v Praze, tak i mnohé maminky starších autistických dětí, že přijde doba, kdy se začne problémově chovat, když ho jen tak bez varování někam povedu či povezu.

8. Umíte si představit, jak bude probíhat Matějův nástup k plnění školní docházky?

Od školy jsem dostala už přihlášku a domluvila se, že ještě do konce tohoto školního roku jim předvedu, jakým způsobem s Matějem „pracuji“, co zvládá dobře, jak používáme VOKS a jak denní režim. Někdo ze školy má rovněž absolvovat školení na VOKS, školením na autismus už jedna paní učitelka prošla. Během letních prázdnin se mám občas zastavit, aby si Matěj pomalu zvykal. Bude to velká změna. Jedno je ale jisté, bude potřebovat k plnění školní docházky asistenci. Měl by to být pravděpodobně pedagogický asistent, s Matějem bude totiž ve třídě ještě jeden autistický chlapec.

9. Co byste chtěla říct závěrem?

Snad jediné to, že nemůžeme po autistických dětech chtít, aby se ony přizpůsobovaly normám naší společnosti, protože ony toho nejsou schopny. My se musíme přizpůsobit jim, snažit se je pochopit. Mým přáním je, aby se Matěj stal co nejvíce samostatným. Vidím-li tento cíl stále před sebou, je to pro mne hnacím motorem, že veškerá důslednost, trpělivost a vytrvalost má smysl. Za každou pomoc, které se mi na této cestě dostane, jsem opravdu velmi vděčná.

Děkuji Vám velice za tento rozhovor.

Krajský úřad libereckého kraje
PaedDr. Jiří Miler
U Jezu 642/2a
460 01 Liberec 1

Vážený pane Milere,

obracím se na Vás se žádostí o pomoc. Kontakt na Vás jsem získala ve Středisku rané péče v Liberci.

Jmenuji se Iva a jsem matka – samoživitelka dvou dětí. Mladší syn Matěj (4 roky) byl před dvěma lety vyšetřen neurologem, vývojovou psycholožkou a nadací APLA Praha (Asociaci pomáhající lidem s autismem) a byla stanovena diagnóza dětský autismus. Pravidelně je vyšetřován neurologem a specialistkou na dětský autismus.

V listopadu 2003 byl posouzen zdravotní stav Matěje posudkovou lékařkou OSSZ, která uznala Matěje jako dlouhodobě zdravotně postižené dítě vyžadující mimořádnou péči. V červnu 2005 byl Matěj na přezkoušení zdravotního stavu, výsledek byl tentýž. Navíc mu byly přiznány mimořádné výhody III. stupně, tj. průkaz ZTP/P. Matěj nemluví, velmi špatně mluvené řeči rozumí. Potřebuje speciální výukový program a speciální přístup. Při dodržení pravidelné speciální denní výuky je schopen dělat značné pokroky. Není agresivní, změny až na výjimky zvládá dobře. Je to hyperaktivní dítě.

V Liberci jsme od konce roku 2003 jednou měsíčně začali docházet do Speciálního pedagogického centra v Liberci k paní Kaftanové. Poté jsem začala zjišťovat možnosti, do jakého zařízení může být Matěj umístěn. Paní Kaftanové o našem případě řekla ředitelce Speciální mateřské školy pro sluchově postižené a pro vady řeči paní Hanzalové. Paní Hanzalová nám zařazení Matěje do této školky přislíbila, protože zkušenosti autistickými dětmi již mají. Matěj měl začít docházku od září 2004, poté byl termín přesunut na leden 2005. Nakonec začal Matěj navštěvovat školku od září 2005. Jeho umístění bylo diagnostické od 1.9. do 30.11.2005. Do půli října směl Matěj pobývat ve školce do půl desáté, poté byl pobyt prodloužen na 4 hodiny. 22. listopadu mi bylo oznámeno, že další pobyt Matěje v této školce není možný, docházku musíme ukončit k 30.11.2005. Důvodem vyřazení bylo podle paní

Hanzalové nepřizpůsobení Matěje výukovému programu, podle kterého tato školka své žáky vzdělává. Mrzí mě jen, že v září v televizní šotu o otevření této nové speciální mateřské školy pro hlavní zprávy v České televizi tvrdila paní Hanzalová, že je to zařízení mimo jiné i pro autisty. V té době byl v této školce pouze jediný autista, můj syn.

Od konce listopadu se snažím sehnat jiné předškolní zařízení, které by mého syna přijalo. Zatím neúspěšně. Jsem přesvědčena, že Matěj může docházet pouze do speciální mateřské školy, kde je menší kolektiv dětí a byla by mu poskytnuta potřebná péče a vzdělávání. Nevím ale, kde mám toto právo – právo na potřebné vzdělání svého syna – uplatnit. Je velká šance, že při správné výuce udělá Matěj značné pokroky, začne rozumět řeči a specialisté nám dali i velkou šanci, že začne i mluvit.

Zatím jsem svého syna učila pouze sama. Jenže i když se snažím, nemohu nahradit pedagoga – specialistu. Taky velmi špatně psychicky zvládám, když se Matějovi nedaří tak, jak bych si přála.

Moc Vás tedy žádám, zda mi můžete pomoci sehnat pro mého syna to správné předškolní vzdělávání.

Děkuji Vám

Iva

V Liberci dne 2.1.2006

Vážení rodiče,

jmenuji se Iva bydlím v Liberci a jsem matka pětiletého syna Matěje, kterému byla stanovena ve dvou letech diagnóza dětský autismus.

S Matějem dojíždím na vyšetření v APLE Praha, kde mu vypracovávají individuální vzdělávací plán. Podle tohoto plánu a na základě četby odborné literatury se snažím Matěje učit. I když znám své dítě nejlépe, přeci jenom nejsem speciální pedagog a občas tápu. Už téměř tři roky se snažím v Liberci najít nějaké speciální zařízení (mateřskou školu, speciální pedagogické centrum), které by Matějovi dalo potřebnou péči a vzdělávání. Z jedné speciální mateřské školy nás před rokem vyloučili, v další speciální mateřské škole máme diagnostický (tj. dočasný) pobyt. Ani v jednom zařízení se Matějovi nevěnovali způsobem, které jeho postižení vyžaduje.

Snažila jsem se s úřady bojovat – psala jsem odvolání, upozorňovala na chybějící zařízení včetně odborného personálu, dotazovala se, prosila. Bohužel jsem žádnou podporu ze strany Krajského úřadu libereckého kraje nedostala. Neuspěla ani krajská koordinátora pro autisty paní Brandejsová.

Možná i Vy máte negativní zkušenosti ve vyhledávání dostupné péče pro Vaše dítě. Věřím tomu, že když se spojíme, budou mít naše požadavky mnohem větší váhu. Proto se na Vás obracím – nenechme se úředníky odbýt! Naše děti mají právo na vzdělávání, na speciální přístup! Při celonárodní konferenci o autismu v Ostravě v listopadu 2006 jsem se bavila s rodiči z jiných krajů, s odborníky, se zástupci vzdělávacích zařízení pro autisty a ti mi potvrdili, že sdružení rodičů má pro vyjednávání s úřady velkou váhu. A v jiných krajích se už podařilo takovýmto sdružením hodně dobrého.

Možná nyní neřešíte problémy s umístěním Vašeho dítěte. Přesto jsem přesvědčena, že rozumíte potřebám jiných rodin a podpoříte je svou účastí. Každého mohou trápit zcela jiné problémy – shánění asistenta, péče o dospělého autistu, orientace v novém zákoně o sociálních službách, nedostupnost péče apod. Věřím, že bychom dokázali přesně pojmenovat, co nám v péči o naše děti chybí, co bychom potřebovali a o co vlastně máme žádat a koho.

Žádám Vás proto, abyste se ozvali buď přímo mně nebo paní Brandejsové, která Vám tento dopis zaslala. Jsem si jistá, že při osobním setkání dokážeme najít shodu a správný postup. Spousta rodičů před námi řešila v jiných krajích stejné problémy a byli úspěšní. Nabízejí i svou pomoc. Rádi se přidají i odborní lékaři, pedagogové, psychologové. Věřím, že pro své děti hodně zmůžeme!

Děkuji Vám

Iva

ROZHOVOR S OSOBNÍM ASISTENTEM

Osobním asistentem Matěje je paní L., vzdělání SŠ, absolvent kurzu Osobní asistent osob se zdravotním postižením a seniorů, 37 let. Paní L. je mou spolupracovnicí, a proto jí nevykám.

1. Od kdy je Matěj tvým klientem?

Od února 2006, kdy jsem začala za ním chodit domů. Později od září 2006 jsme doma bývali jen zřídka, to když Matěj začal navštěvovat MŠ pro tělesně postižené při Jedličkově ústavu.

2. Věděla jsi, co osobní asistence u dítěte s autismem obnáší?

Nevěděla. Tedy nevěděla jsem přesně, co to obnáší. Přišla jsem tam první den a seznámila se s maminkou i Matějem. Chodila jsem k němu na 4 – 5 hodin denně. Zpočátku jsem za ním stále běhala a pozorovala ho a sledovala, jak na co reaguje. Mohla jsem to vždy konzultovat s maminkou, byly jsme v telefonickém spojení. Ale na spoustu věcí jsem si musela přijít sama, i když se mi maminka snažila co nejvíc poradit a vysvětlit.

3. Jak tě Matěj přijal?

Bylo to kupodivu celkem pohodové. Měla jsem obavy z toho, že bude problém v tom, že budu pro něho nová, cizí, ale z tohoto pohledu to bylo bez problémů.

4. Čím se liší asistence u Matěje od asistence u jiných klientů?

Vším... U některých klientů je asistence stereotypní a stejná. U Matěje je každý den jiný, podle jeho momentální nálady, které se já musím přizpůsobit, podle jeho soustředění. Když není v tom správném naladění na nějakou činnost, musím se tomu přizpůsobit, i když mám v plánu na ten den s ním dělat něco jiného. Prostě je to úplně odlišné než s jinými klienty.

5. Jaký byl potom další vývoj vašeho vztahu klient – asistent?

Postupně se zvýšila moje vnímavost k němu, umím vycítit a poznat, jak zareaguje, ale i jeho vnímavost ke mně, mnohem lépe a rychleji reaguje na moje pokyny.

6. Jak vycházíte s jeho rodinou? Myslíš si, že je to důležité, jak spolu vycházíte?

Vycházíme spolu velmi dobře, až výborně, a to jak s maminkou, tak i s babičkou a dědou, kteří ho ode mne v pondělí přebírají.

Ano, je to samozřejmě velmi důležité spolu dobře vycházet, je to o komunikaci, domluvě a vzájemné vstřícnosti. Prospívá to nám všem.

7. Snažíš se shánět si informace o autismu a aktuální poznatky? Pokud ano, kdo ti v tom pomáhá?

Zpočátku jsem pročetla hodně literatury, většinu jsem měla půjčenou od maminky a je to tak doteď, kdykoliv si ji mohu u nich doma zapůjčit. Maminka je také tím, kdo mne pravidelně zásobuje spoustou informací, některé poznatky jsem získala i na internetu.

8. Jak se Matěj choval k ostatním dětem na začátku jeho docházení do školky, tedy pár měsíců po zahájení osobní asistence, a jak se chová teď?

Matěj kontakt s dětmi nevyhledával vůbec. Děti nevnímá, jakoby okolo něho ani nebyly. Při cvičení všech dětí se na chvíli zapojí, ale nestojí o to. Občas ho něco, co se týče dětí zaujme, ale jen krátkodobě, celkově se v tomto ohledu nezměnilo za ty dva roky nic, děti prostě nevyhledává.

9. Co se v průběhu osobní asistence u Matěje v jeho vývoji zlepšilo, co stagnuje a co se případně zhoršilo?

Zlepšila se každopádně úroveň hygieny. Plenování před rokem úspěšně vymizelo, šlo to přes používání nočníku, který měl zpočátku stále k dispozici. Postupně se začal učit chodit na toaletu. Na toaletu chodí někdy sám, někdy ho musím poslat, ale jde a jen zcela výjimečně se stane to, že se počurá. I malou potřebu vykonává vždy vsedě.

Zlepšilo se také opakování slov, protože ještě i v období na začátku asistence byla u Matěje diagnostikována nerozvinutá řeč. Sám od sebe sice slova nepoužívá, ale dřív je ani nechtěl opakovat, což se nyní daří.

Také se zlepšilo celkově vzájemné dorozumění, Matěj lépe reaguje na pokyny, komunikaci nám usnadňuje komunikační systém VOKS. Umí udržet delší pozornost u něčeho, co ho zaujme. Zřetelné je to u sledování oblíbených pohádek, nejraději má na videokazetě Lvího krále, toho by chtěl sledovat každý den, dříve to byl Krtek, ten ho ale už teď nebaví.

Stagnuje nejvíce jeho vytrvalost u nějaké činnosti, která ho nebaví, je těžké dostat ho do klidu, aby udělal a dodělal danou věc. To se stále nedaří, jak bych chtěla.

Zhoršilo? Nic mne nenapadá.

10. Jaké používáte speciální pomůcky pro Matějův rozvoj a jaká je jejich úspěšnost v používání?

Už jsem zmínila výměnný obrázkový komunikační systém VOKS, který používáme od podzimu 2007, tedy jen pár měsíců. Maminka se domnívala, že pokrok díky VOKS bude rychlejší, ale ono to jde pomaleji, ale jde to. Ze začátku byl problém Matěje na VOKS převést, teď se nám to už daří, jde o obrázky aktivit a činností, jídla a hraček.

11. Čeho chceš u Matěje dosáhnout, máš krátkodobé a dlouhodobé cíle?

Řekla bych to tak, že krátkodobé i dlouhodobé cíle jsou v jeho případě téměř shodné a propojené. Jde především o to, aby udržel déle pozornost, měl větší vytrvalost a soustředěnost na tu určitou věc, například neodcházet od nedojedeného jídla nebo od činností, které nejsou ještě dokončeny. Také je důležité ještě více zlepšit sebeobsluhu. A samozřejmě zdokonalit a upevnit používání VOKS.

12. Z čeho máš největší obavy, až Matěj nastoupí k plnění školní docházky?

Ze školního režimu, aby ho dokázal dodržet. Neumím si to představit, jak to bude Matěj zvládat, i když zde ve školce všechno funguje dobře. Ale ve škole bude vyšší potřeba vytrvalosti a soustředěnosti, také tam bude asi omezenější prostor třídy. Protože je Matěj hyperaktivní, nevydrží dlouho na jednom místě. Tady v MŠ

může jít třeba do jiné herny nebo do „kuliček“. Nevím, jak tohle budeme řešit ve škole.

13. Jak tedy probíhá tvoje příprava Matěje na školní docházku, kterou za pár měsíců nastoupí?

Příprava probíhá podle odborníky vypracovaného individuálního plánu, týká se různých oblastí, ale jak už jsem říkala, nejde to vždy tak, jak si naplánuji. Záleží velmi na tom, jak je Matěj ten který den naladěný, nenechá si poručit. Když něco opravdu nechce, tak s ním nejde hnout. Neraď má činnosti jako je malování apod. Co ho celkem baví, tak to jsou puzzle nebo přikládání obrázků k předmětům.

14. Jak by se Matěj choval v zařízení, kdyby tě neměl?

Tak za prvé, ani by ho bez osobní asistence nepřijali. Jeho přijetí do mateřské školy bylo podmíněno osobní asistencí, protože v předešlé mateřské školce ho nechtěli pro jeho hyperaktivitu, neusměrnitelnost a údajnou rušivost.

Kdyby Matěj neměl ve školce asistenci, narušoval by režim školky, činnosti dětí a výuku a program paní učitelky, pravděpodobně by občas neúmyslně zničil i nějaké hračky.

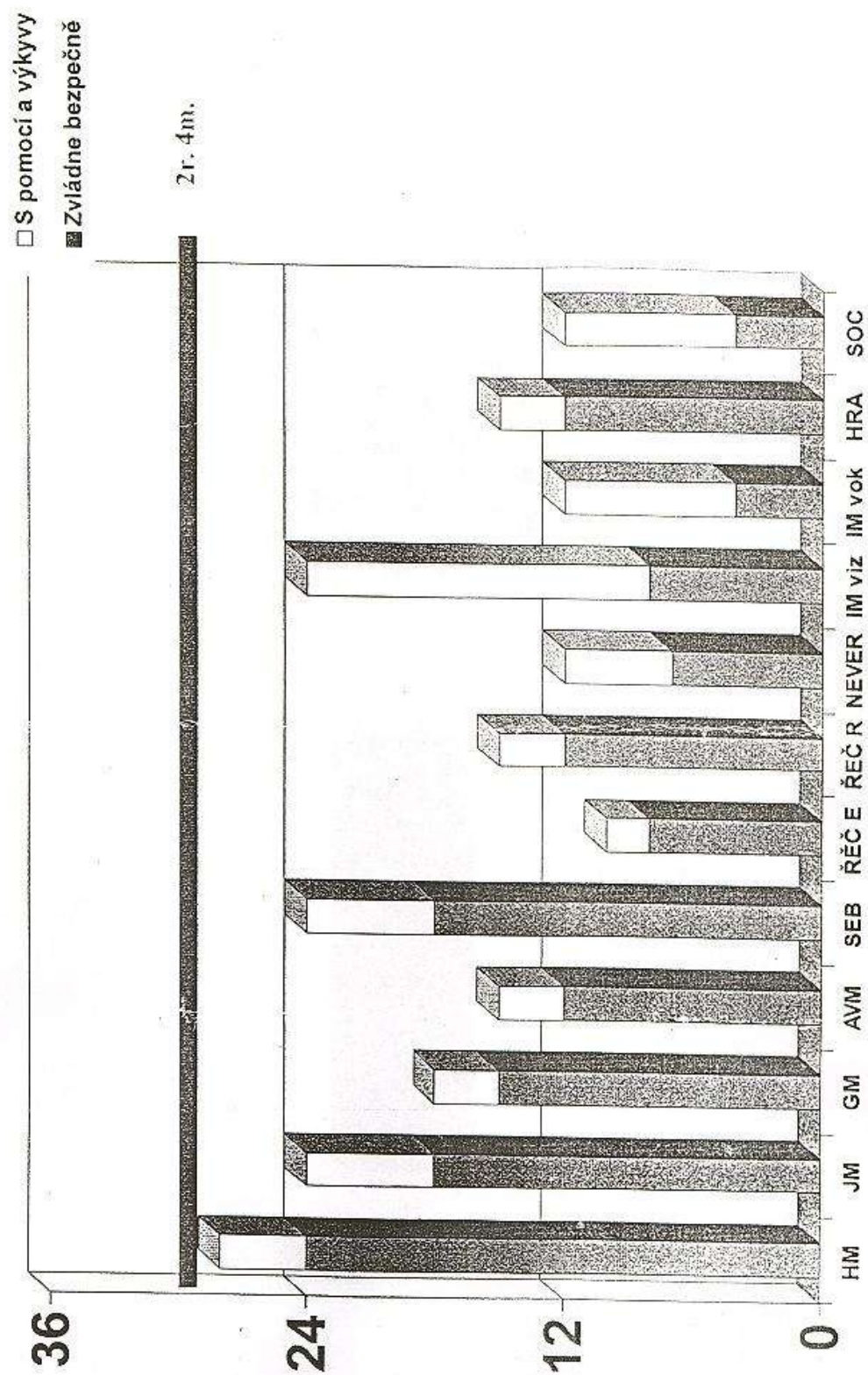
Prostě jeho pobyt ve školce bez asistence není možný, je to nutné pro bezpečnost jeho, ostatních dětí a vlastně i celého zařízení.

15. Je něco, co bys ráda u asistence u Matěje změnila, kdybys mohla?

Hm, v podstatě ani není. Všechno je v rámci mých i jeho možností, troufám si říct, že je to v pohodě.

Děkuji ti velice za tento rozhovor.

Profil mentálních schopností,
Matěj, 2r.4m.; vypracováno 5.12. 2003



Hodnocení testu PEP-R

Jméno, příjmení: Matěj

Datum narození:

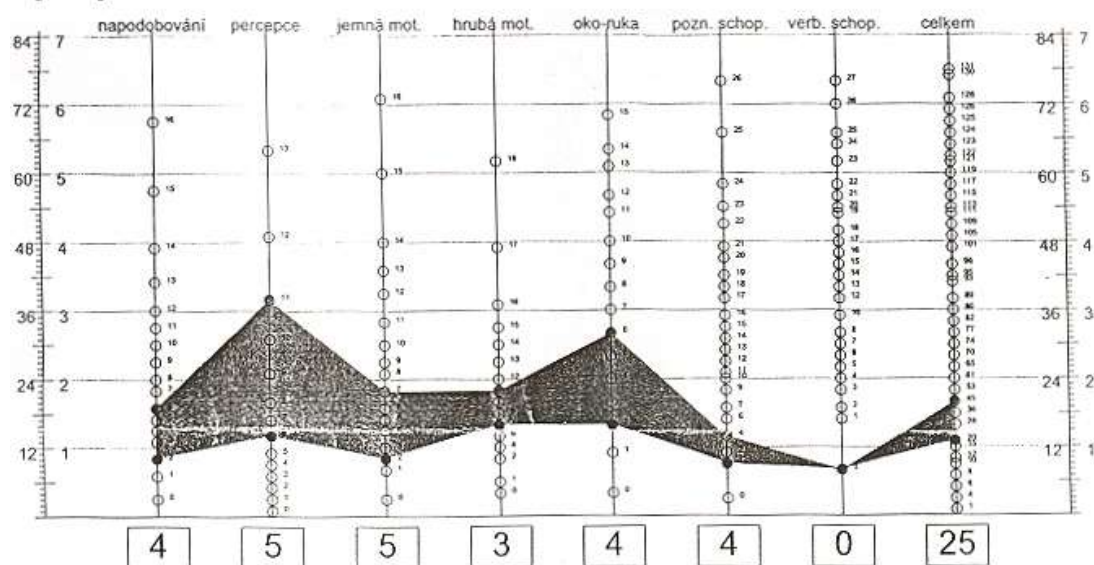
Datum testu: 25.9.2005

Chronologický věk: 4 roků 2 měsíců 13 dnů

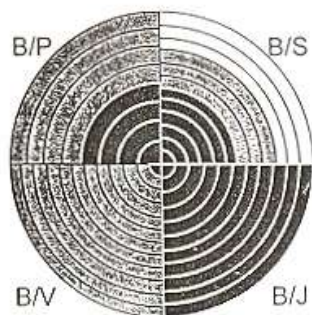
Cars skór: -1

Cars výsledek: nehodnoceno

Vývojová škála



Škála chování



	B/V	B/P	B/S	B/J
nepřiměřené	1	4	6	11
mírně-nepřiměřené	11	4	3	0
přiměřené	0	0	3	0

B/P - předměty, B/S - smysly,
B/V - vztahy, B/J - jazyk

Ante
SPC VERTIKALA PŘI PS ROOSEVELTOVA 6
Praha 6, 160 00
A - Centrum
pro děti s autismem
tel.: 02 22 42 17 54

Hodnocení testu PEP-R

Jméno, příjmení: Matěj

Datum narození:

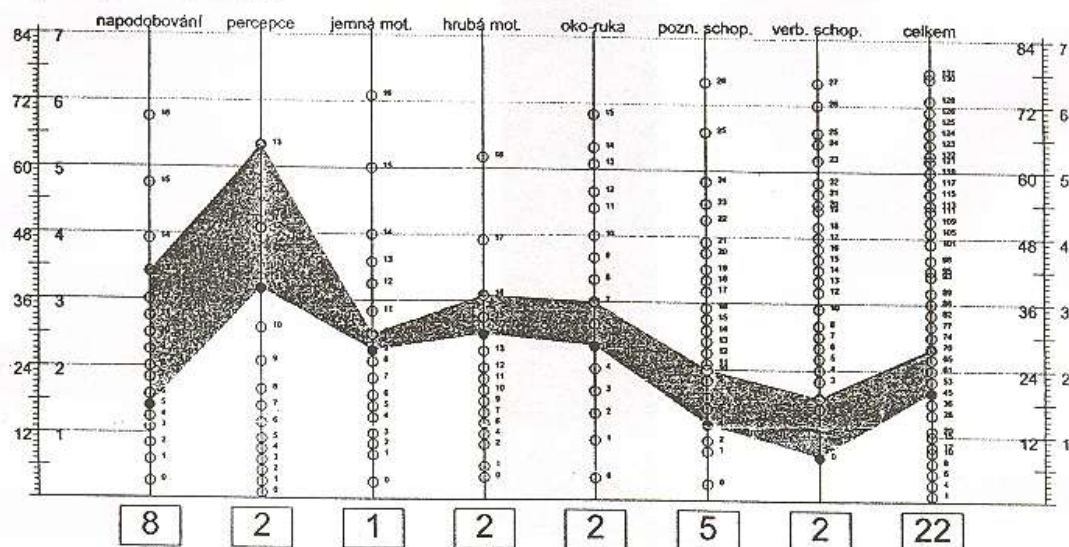
Datum testu: 22.2.2007

Chronologický věk: 5 roků 7 měsíců 10 dnů

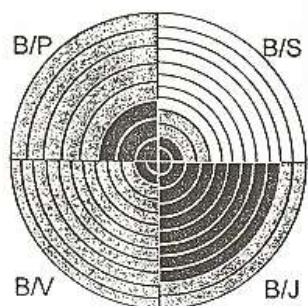
Cars skór: -1

Cars výsledek: nehodnoceno

Vývojová škála



Škála chování



	B/V	B/P	B/S	B/J
nepřiměřené	2	3	2	9
mírně-nepřiměřené	10	5	2	2
přiměřené	0	0	8	0

B/P - předměty, B/S - smysly,
B/V - vztahy, B/J - jazyk

SPC VERTIKALA
PŘI ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ
ROOSEVELTOVA 8
Praha 6, 160 00
e-mail: spc.vertikala@volny.cz
tel.: 233 321 054, 724 219 335

Příloha č.8

